

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

O VIVER E O FAZER DA GEOGRAFIA

História de Vida Acadêmica com Professores

Rosa Martins Costa Pereira

**PORTO VELHO
2008**

ROSA MARTINS COSTA PEREIRA

O VIVER E O FAZER DA GEOGRAFIA

História de Vida Acadêmica com Professores

Dissertação apresentada ao Programa da Pós-graduação Mestrado em Geografia, do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Rondônia, para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Santos

**PORTO VELHO
2008**

**Ficha catalográfica preparada pela bibliotecária
Aurineide Alves Braga – CRB 11/325**

PEREIRA, Rosa Martins Costa.

O Viver e o fazer da geografia: história de vida acadêmica com professores/ Rosa Martins Costa Pereira. – Porto Velho, RO s.n., 2008. 191 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia. Núcleo de Ciências e Tecnologia – NCT, Porto Velho/RO.

Linha de Pesquisa: Populações Amazônicas e Cidadania

Orientador: Prof. Dr. Nilson Santos

1. Geografia – professores. 2. Ensino da geografia. 3. História oral de vida. 4. Geografia – práticas escolares. I. SANTOS, Nilson II. Universidade Federal de Rondonia III. Título.

CDU 911:37.011.33

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nilson Santos
Orientador

Profa Dra. Maria Madalena Ferreira
Examinadora

Prof. Dra. Maria Geralda de Almeida
Examinadora

**Uma pessoa não pode
imaginariamente
entrar na vida do seu cão:
os órgãos do sentido
dos caninos divergem muito
dos nossos
e isso impede
que possamos nos transportar
para o mundo
dos cheiros, sons e visões
dos cães.**

**Mas,
com boa vontade
uma pessoa poderá
entrar no mundo
de outra,
apesar das diferenças
de idade,
temperamento e
cultura.**

Yi-Fu Tuan

***[...] Queria que meus alunos
descobrissem o poder de pegar uma caneta
e de contar suas histórias,
sem censura,
cruas,
completas.***

***Mas para deixar fluir através da escrita
Seria um momento de purificação.***

Quem sabe, ao escrever a história, eu a expurgue.

***Talvez não possa mudar os personagens,
mas possa reescrever o final.***

Talvez não possa mudar o destino.

***Talvez aquele trecho de A a B
pode ser diferente.***

***Talvez meu destino possa mudar
porque agora
talvez
eu seja responsável
pela história.***

Erin Gruwell

(Professora e inspiradora dos Escritores da Liberdade)

AGRADECIMENTOS

A Deus, socorro bem presente em todas as horas;

Aos meus irmãos, cada dia mais amigos, Bida, Ronaldo e Rogério;

Aos meus familiares e amigos, pela força e torcida;

A Ozéas Júnior, meu apoio efetivo e afetivo, com quem tenho aprendido muitas coisas, inclusive que cada casal precisa de dois computadores;

À Elis e Luciano, Márcia e Cleiton, Joel e Néia, Denise e Nilton, Maristela e Waldir, Help e Ozéas, Mariângela; pelas orações e amizade;

Aos meus alunos e aos Professores do Curso de Pedagogia da FIP, pelo compartilhamento de idéias e incentivo;

Aos Professores: Carlos Santos, Ivonete Tamboril, Gracinha, Josué, Januário, Antônio Rabelo, Marcos Teixeira, Walterlina Brasil, Fabíola, Sandra Kelly pelas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula;

Ao Prof. Nilson Santos, pela orientação, confiança e amizade;

À Profª Maria Madalena Ferreira, pela aprendizagem e amizade construída;

À Cristiane, Avacir, Deyvisson, Jânia, Sandra, Maranei, Marlene, Antônia, Wendel, Margarida, Lucilene, Telma, Galvão, Ozéias, Sthefanie, Joezer, Leonilda, Robison, Selma, Ricardo, Madalena, Jeanne, Tereza, Gustavo, Adnilson, Marxilene, Cláudia, Adriano, Flávio, pelo apoio e amizade;

Ao Grupo de pesquisa em História Oral da Universidade Federal de Rondônia, pelos bons debates e sugestões;

À Aurineide e Grasiela, pela ajuda urgente;

À Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO), especialmente, à Profª. Irany de Oliveira Lima Moraes, pelo apoio e licença profissional;

À Telma e Luciana, amigas e primas, pelo suporte indispensável e por irem além das obrigações, mesmo nas minhas ausências;

Aos amigos (funcionários, alunos, pais) da Escola Estudo e Trabalho pela vida que construímos juntos.

À Ivonete Afonso, Vanessa, Elza e Jonas pelo precioso apoio e torcida;

À Maria Luzicleide, a “Cleide”, mãe que eu pude escolher;

E ao “queridão Areal”, que ajudou e ajuda a construir minha história de vida: boas e vivas lembranças.

Dedico esse trabalho a:

Núbia, Marcos e Ruzel, que doaram suas histórias com disponibilidade e confiança.

Aos **colegas** do extinto Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas,
porque as dificuldades não podem nos imobilizar;

A **Manoel Furtado da Costa**, tão perto e tão longe,
mais que pai, melhor amigo
e responsável pela minha persistência.

RESUMO

Quais foram as trajetórias singulares que levaram algumas pessoas a se tornarem professor/a de geografia? Que memórias são narradas e quais delas podem ser identificadas ou não com o grupo? Como vivem e como fazem a Geografia que ensinam? Essa pesquisa surgiu das conversas na hora do intervalo, nos encontros pedagógicos de formação continuada, nas reuniões, nas semanas pedagógicas, nas conversas informais na hora do almoço ou após o expediente. Representa uma espécie de currículo oculto da vida e profissão de professores de geografia de uma escola pública. Representa também uma postura deliberada de quem cansou de ser visto como “coitado” pela sociedade. Não narra histórias de personagens construídos pela história oficial em livros didáticos. Apresenta cotidianos complexos. Liberta a palavra, ainda que contingente nos limites de uma pesquisa. A pesquisa foi realizada com três professores de Geografia da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho, localizada no Bairro Areal no Município de Porto Velho, Rondônia. A História oral foi o suporte teórico e metodológico para a compreensão e análise de narrativas sobre vida e profissão. A percepção sobre o ensino da Geografia está situada no contexto da Comunidade de Destino que é a Escola. Os resultados apontam para uma necessidade de mudanças no contexto da escola a fim de proporcionar melhores condições de trabalho aos professores.

Palavras-chave: professor (a), história de vida, geografia, ensino.

SUMMARY

What the natural paths that some people became geography teacher? What memories can be reported and what they can be identified or not with that teacher's group? How do they live and how they teach geography? That search came from conversation in the interval, in the continued education pedagogical meetings, in the pedagogical weeks, in the informal conversation at lunch or when working time over. It represents a kind of life and geography teacher's profession hidden curriculum in a public school. It also represents a deliberate posture that who tired of being seen as "underdog" by society. It not reports character stories that are built by official history at textbooks. It presents complex day-by-day. It releases words, even not exceed the search's quotas. The research was performed with three geography's teachers of state's primary and secondary school Estudo e Trabalho, located in Areal District in Porto Velho Town, Rondônia. The oral history was the theoretical and methodological support for the understanding and analysis of narratives about life and profession. The perception on the geography's teaching is situated in the Fate's Commonwealth context which is the school. The result show a necessity for change in the school's context in order to provide better working conditions for teachers.

Keywords: teacher, life, geography, education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 1 FIOS DE VIDA: HISTÓRIAS DE PESQUISA E PROFISSÃO.....	16
1.1 História do Projeto: oportunidade, escolha e sorte.....	17
1.1.1 O projeto de pesquisa: a história oral de vida como fio de Ariadne e alguns conceitos.....	20
1.1.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho: a gênese de uma comunidade de destino.....	23
 2 PARA ALÉM DA METODOLOGIA: HISTÓRIA ORAL DE VIDA	30
2.1 Refletindo sobre Narrativa e Memória	33
2.1.1 Bergson: a memória e a experiência da percepção	33
2.1.2 Percepção e lembrança	37
2.2 Halbwachs e a Memória Coletiva	38
2.2.1 Memória individual e memória coletiva: o testemunho	40
2.2.2 Lembranças de crianças, lembranças de adultos	43
2.3 Memória do Trabalho e o Tempo Social	45
2.4 Memória e Narrativa de Professores	49
2.5 Procedimentos de Pesquisa e Análise	54
2.5.1 Os Contatos Iniciais.....	55
2.5.2 As entrevistas: Transcrição, Textualização e Transcrição	56
2.5.3 As conferências: devolução, autoria e autorização	58
2.5.4 A tessitura das análises	60
 3 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA	62
Ruzel de Oliveira Costa	63
Marcos Laerte Bondezan	71
Núbia Nascimento Silva	83

4 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFISSÃO: HISTÓRIA DE VIDA ACADÊMICA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	111
4.1 Trajetórias singulares que os levaram a se tornar professor/a de geografia	112
4.2 Lembranças da Infância e da Faculdade.....	113
4.3 O viver e o fazer da Geografia que ensinam.....	122
4.4 Livros Didáticos e Estratégias de Ensino.....	122
4.5 (In) Satisfações na profissão.....	136
4.6 Geografia e História Oral: ultrapassando a sucessão paradigmática e gerando ambiências na escola	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICE A- MODELO DE CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTAS.....	179
ANEXO A – Foto 1: Professor Marcos Laerte Bondezan	181
ANEXO B – Foto 2: Professora Núbia Nascimento Silva	182
ANEXO C – Foto 3: Professor Ruzel de Oliveira Costa	183
ANEXO D – Foto 4: Coordenação Pedagógica	184
ANEXO E – Foto 5: Orientação Escolar	185
ANEXO F – Foto 6: Condições de Trabalho	186
ANEXO G – Foto 7: Sala dos Professores	187
ANEXO H – Foto 8: Armários Pessoais	188
ANEXO I – Foto 9: Armário Coletivo, Sofá e Quadro de Avisos	189
ANEXO J – Foto 10: Alguns projetos desenvolvidos pela escola	190
ANEXO L – Foto 11: Mobilização no “tempo das chuvas”	191

INTRODUÇÃO

É comum se ouvir que o conhecimento geográfico é fundamental para a formação de sujeitos conscientes da produção do espaço nas relações sociais, já que “as leituras individuais de mundo se fazem por parâmetros gestados pela sociedade” (MORAES, 2002, p.17). Para Milton Santos (2002) o meio geográfico é um meio de vida, um híbrido de materialidade e relações sociais que compreendido como espaço geográfico, é produto da história.

Segundo Cavalcanti (2005) reflexões sobre os objetivos da Geografia na escola são raras e quando são feitas não têm a profundidade necessária. Como exemplo, a autora cita pesquisas realizadas nas quais os alunos respondem à pergunta: “para que serve a geografia?”. As respostas indicam que os alunos entendem a importância da geografia como conteúdo escolar, mas não sabem dizer a importância para a sua vida. Entre as respostas a autora também destaca resultados como “não serve pra nada”, o que em sua percepção pode significar duas coisas: a convicção do aluno que a escola não ensina conteúdos que possuem utilidade para eles, como também a não compreensão da utilidade da geografia para a escola e para a sociedade.

A compreensão da escola como lugar de espaços globalizados, implica estudar a cultura escolar e de seus agentes, especialmente daquele que estabelece relações mais próximas com os alunos: o professor.

Nesse contexto, surgem inquietações sobre quem é o professor, nesse caso, professor de geografia, o qual possui muitos desafios e “missões”, como se uma cisão pudesse acontecer de forma isolada, negando a história. Para Cavalcanti (2005) quando o professor de geografia reflete sobre sua prática, distingue dois tipos: uma tradicional que é instituída e outra alternativa.

[...] de um lado uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência, fundamentados, em muitos casos, em visões construtivistas de ensino. (CAVALCANTI, 2005, p. 66).

Dessa forma, entendemos que a forma como o professor trata os conteúdos escolares, como se apropria e transmite idéias e valores a seus alunos, como participa ou se omite de conselhos escolares, enfim, como se envolve ou não nas atividades atinentes às teorias e práticas docentes da educação geográfica na escola, estão possuídas de discursos ideológicos. Lacoste (1997, p. 31) denomina a isso de “geografia dos professores” e afirma que uma das funções inconscientes é “mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço”.

Diante das dificuldades em organizar uma prática pedagógica que supere o ensino por meio da memorização e a descrição descontextualizada de paisagens, é preciso compreender as tendências e correntes teóricas e metodológicas que influenciaram e influenciam as formas de viver-fazer a profissão do professor de geografia.

A História Oral de Vida Acadêmica de Ruzel, Marcos e Núbia, professores de Geografia da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho pretendeu investigar: quais foram as trajetórias singulares que levaram essas pessoas a se tornar professor/a de geografia? Que memórias são narradas e quais delas podem ser identificadas com o grupo? Como vivem e como fazem a Geografia que ensinam?

Fazer uma pesquisa em História Oral é redescobrir o sentido da oralidade, a vivência pessoal com a palavra dita e gravada que se converte em escrita, como diz Meihy (2005). Ainda que o prestígio da palavra escrita sobre a oral seja inquestionável em nossa sociedade, a opção pela História Oral permite uma experiência transformadora. As pesquisas, de um modo geral, oportunizam a observação direta, a aplicação de questionários ou de entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e outros meios equivalentes para coleta de dados.

A História Oral transgride a forma comum de fazer pesquisa e não é tarefa fácil, como alguns podem pensar. Durante o Curso de Pedagogia vivenciei valiosas experiências de pesquisa em programas de iniciação científica. Como professora, continuo vivenciando ricas experiências de pesquisa e aprendizagem, mas de

nenhum modo senti-me tão realizada quanto ao desenvolver uma pesquisa tendo a História Oral como suporte e norte.

As entrevistas foram do tipo não diretivas para que os professores pudessem construir narrativas mais livres, revelando temas de sua experiência profissional, acadêmica e de suas vidas como um todo.

A quantidade de pessoas entrevistadas pode ser um problema para a academia por divergências quanto à representatividade ou “amostragem”. Para Meihy e Holanda (2007, p.29) “calibrar o número de entrevistados com o alcance do projeto é quase uma arte”. Daí decorre a responsabilidade do pesquisador em ser criterioso com o processo de seleção dos entrevistados e pelo número de entrevistas que devem dar conta das questões levantadas no projeto.

Após análises cuidadosas sobre as várias possibilidades de desenvolver essa pesquisa, a opção por três professores de Geografia de apenas uma escola se tornou mais interessante porque eles:

- a) demonstraram disposição em participar da pesquisa desde seu início;
- b) representam cem por cento dos professores de Geografia atuantes na escola durante a pesquisa;
- c) possuem tempos diferentes de serviço no magistério: Marcos (dez anos), Núbia (onze anos) e Ruzel (vinte e oito anos);
- d) fazem parte de uma comunidade de destino (Escola Estudo e Trabalho) que receberá a devolução pública das reflexões feitas nesse estudo, tendo em vista que a pluralidade de situações narradas permite um repensar não apenas sobre o ensino da Geografia, mas sobre os espaços, tempos, práticas e estrutura da escola.

Logo, mais do que a preocupação com uma representativa ideal de entrevistados, esse estudo buscou “[...] equiparar histórias que tenham pontos comuns que se vale positivamente do recurso da história oral como forma de organizar espaços políticos dos grupos que, sob nova interpretação, teriam força social.” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.29).

Os leitores irão notar que a linguagem utilizada nesse texto não é muito convencional. Os pronomes pessoais variam de acordo com a situação trato. Optei utilizar primeira pessoa quando trato de escolhas e situações mais restritas ou pessoais, como ao abordar a história do projeto, por exemplo. Aliás, esse modo que

considere mais comunicativo de escrever, foi um dos aspectos que me atraiu para a História Oral.

Esse trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro discutimos a evolução do pensamento geográfico e suas implicações no ensino, especialmente no Brasil.

No segundo, delimitamos a História Oral como abordagem teórico-metodológica da pesquisa, traçando a memória do trabalho como *locus* de análise.

O terceiro capítulo apresenta entrevistas com os professores de uma escola pública do município de Porto Velho. O quarto e último capítulo apresentará as análises das entrevistas considerando a bibliografia sobre educação, ensino da Geografia e História Oral de Vida.

1 FIOS DE VIDA: HISTÓRIAS DE PESQUISA E PROFISSÃO

Contar a história de um projeto é quase um trabalho de ego-história. (HOLANDA, 2006)

Antes de discutir as leituras e interpretações construídas nessa pesquisa é necessário contar um pouco do que foi essa aventura de pesquisar pessoas tão próximas do convívio profissional, que fizeram parte deste antes, durante e continuarão a fazer depois da pesquisa.

Holanda (2006, p.26) afirma que:

Contar a história de um projeto é quase um trabalho de ego-história. Explicitar esse trajeto é fundamental em trabalhos acadêmicos, especialmente em história oral, onde as escolhas operacionais, caminhos trilhados, estão muito ligadas às questões pessoais, de experiências compartilhadas com a comunidade de destino.

É nessa perspectiva que a narrativa aparece muito mais que um lugar na metodologia de investigação, por isso, nesse estudo chamamos de *gênese* o que se conhece por *origem*, como diz Deleuze (1992, p.151) “[...] já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita [...]”. A gênese da narrativa da pesquisadora é percebida da mesma forma que a de seus colaboradores: não é um sistema parado que as circunstâncias puseram em movimento, mas “[...] um sistema dinâmico, em constante movimento e tensão no qual a gênese significa entrar em um movimento que já existe a fim de produzir algo que ainda não existe.” (PEREIRA, 2002, p.34).

Desse modo, narrar a própria história implica uma multiplicidade de sentidos e nos termos de Holanda (2006, p.26), “causalidade”, “oportunidades”, “escolhas” e “sortes”. A decisão, portanto, de pesquisar histórias de vida dos professores diz respeito ao fato de que elas estão entrelaçadas à minha, não apenas por compartilharmos o mesmo campo de atuação (educação) ou o mesmo lugar de exercício profissional (escola pública), mas porque a convivência cotidiana foi a gênese do interesse pessoal em pesquisar sujeitos reais com quem há tempos tenho compartilhado lutas, angústias, sucessos, medos e desafios.

Os professores e professoras, de um modo geral, são vistos como profissionais a quem a sociedade valoriza ou não. São recentes as pesquisas que percebem que esses profissionais, muito mais que uma profissão, possuem uma vida, entrelaçadas a muitas outras e que fazem e refazem dia-a-dia seu modo de ser e de exercer essa profissão.

Essa pesquisa surgiu das conversas na hora do intervalo, nos encontros pedagógicos de formação continuada, nas reuniões, nas semanas pedagógicas, nas conversas informais na hora do almoço ou após o expediente. Representa uma espécie de currículo oculto da vida e profissão de professores de geografia de uma escola pública. Representa também uma postura deliberada de quem cansou de ser visto como “coitado” pela sociedade. Não narra histórias de personagens construídos pela história oficial em livros didáticos. Apresenta cotidianos complexos. Liberta a palavra, ainda que contingente nos limites de uma pesquisa.

1.1 HISTÓRIA DO PROJETO: OPORTUNIDADE, ESCOLHA E SORTE

Rondônia, Estado de Fronteiras, não apenas físicas. Após concluir a graduação no ano de 1999, o licenciado em Pedagogia não tinha grandes opções a não ser cair “de cabeça” no exercício profissional ou cursar as poucas pós-graduações *lato sensu* que existiam, especialmente em Metodologia do Ensino Superior ou Psicopedagogia. E foi o que fiz. O Curso de Metodologia do Ensino Superior abriu um leque para aprofundar conhecimentos estudados na graduação e um novo campo para a atuação profissional.

Um concurso para professor substituto na Universidade Federal de Rondônia colocou-me em contato com o Ensino Superior e foi em meados de 2001 que conheci o curso de graduação em Geografia. Ministrei a disciplina Psicologia da Educação e constatei o que a maioria dos professores que atuam no Ensino Superior já sabe: o baixo interesse e até descontentamento dos acadêmicos em cursar as chamadas “disciplinas da Pedagogia”, que não estão relacionadas à “nossa área”. Muitos queriam ser “pesquisadores”. Mas, quase sete anos depois, tenho encontrado muitos deles nas escolas públicas nas quais acompanho estágios do curso de Pedagogia de uma faculdade particular.

A turma de Geografia, no entanto, com o correr da disciplina diminuiu a rejeição à disciplina “da Pedagogia”. Situação bem pior encontrei em cursos como História e Educação Física, mas especialmente, no curso de História. Quero crer que tal desinteresse se dá pela falta de articulação entre as ciências que afeta todos os níveis de ensino e influi diretamente na formação do professor universitário que, por sua vez, contribui para essa formação fragmentada dos profissionais que irão atuar no Ensino Fundamental e Médio.

Essa situação permite que muitos cursos ensinem, intencionalmente ou não aos graduandos que “sua ciência” é auto-suficiente, que as suas leituras são as “mais críticas” e, por conseqüência, as mais necessárias. Ainda bem que a formação continua com a prática, caso contrário, provavelmente não seriam encontradas as exceções que muito contribuem para o processo educativo na escola e nas produções sobre o ensino desta ou daquela disciplina, principalmente as publicações mais recentes.

Terminado o contrato com a UNIR, continuei atuando na escola pública e iniciei a atuação em uma faculdade particular no curso de Pedagogia. É uma experiência privilegiada atuar na formação inicial de professores e conviver com a realidade da escola onde estes poderão atuar.

Surgiu um mestrado pela UNIR no qual fui aprovada, cursei todas as disciplinas e realizei uma pesquisa com crianças dentro do campo da educação. A desilusão da não aprovação pela CAPES, do abandono ao qual o Programa foi submetido e da falta de informação fez com que muitos mestrandos traçassem outros caminhos.

A **oportunidade** veio no ano de 2006, quando a Universidade Federal de Rondônia anunciou a primeira seleção do Mestrado em Geografia. Pensei: Geografia? E, mais uma vez, a formação fragmentada ensinou que eu “nada tinha a ver” com essa área e sem perceber repeti os gestos dos acadêmicos: “não me interessa, vou aguardar um curso na *minha* área”.

Estávamos construindo uma proposta curricular coletiva na Escola Estudo e Trabalho e, como coordenadora pedagógica, enfrentava as mesmas dificuldades junto aos professores: todos nós com uma formação inicial fragmentada e até narcisista, mas com um desejo imenso de melhorar o resultado do nosso trabalho.

Após conversar com alguns professores, especialmente de Geografia, veio a **escolha**: vou me inscrever na seleção! A partir de então, comecei a receber apoio dos colegas de trabalho, livros emprestados, explicações sobre termos usuais da Geografia e, nessas conversas e idéias dos próprios professores é que começou a crescer um desejo de pesquisá-los.

Fui aprovada na seleção para a surpresa de familiares que não percebiam “o que eu tinha a ver com a Geografia”. Mas, para os professores da escola onde eu trabalho, não foi surpresa, pois vivíamos como já disse um momento especial: após

várias tentativas frustradas, estávamos construindo coletivamente uma proposta curricular que envolveria todas as disciplinas em quatro eixos norteadores.

Durante as aulas do Mestrado em Geografia a falta de base epistemológica foi sendo enfrentada com leituras intensas regadas pelo que Vigotsky chama de *zona de desenvolvimento proximal*, isto é, aquilo que podemos fazer com a ajuda do outro e, assim, os colegas geógrafos e não-geógrafos foram importantíssimos não apenas na construção dessas aprendizagens, mas pelo exemplo como pesquisadores e pelo ambiente de solidariedade intelectual que se formou na turma: os avisos para publicação, as palavras de incentivo, o compartilhamento de tristezas, dúvidas e dívidas, enfim, o cotidiano de proximidade ajudou-me a perceber que não estava só.

As disciplinas cursadas no primeiro semestre Teoria da Geografia, Educação Ambiental e a disciplina Cultura e Populações Tradicionais da Amazônia, constituíram a base para a compreensão da organização espacial e suas possibilidades de análise, percebendo a fundação do indivíduo, memórias e a conseqüente identificação com o meio.

No segundo semestre, a disciplina Métodos Qualitativos foi um pilar para a escolha da História Oral como proposta de pesquisa e análise. A disciplina Gênero e Gestão de Políticas Públicas e Sociais para a Amazônia ajudou a formar uma proposta de análise de gênero para a organização espacial. A disciplina Estado e Políticas Públicas para a Amazônia contribuiu para a compreensão da reorganização espacial a partir de temas como Estado, Sociedade e Território/desterritorialização.

Outro acontecimento que contribuiu para uma melhor delimitação do estudo e compreensão da História Oral para subsidiar a pesquisa foi a participação no Grupo de Pesquisa em História Oral, coordenado pelo Profº Dr. Nilson Santos. A apresentação de nossos projetos, a discussão dos caminhos pretendidos e os olhares dos colegas participantes do grupo teve uma contribuição ímpar, especialmente no ano de 2006, quando a pesquisa foi delineada e na etapa final, com as discussões antes da qualificação.

Essa trajetória não foi nada linear como parece, as lutas diárias para a criação dos tempos e espaços para estudar e continuar a exercer minhas atividades profissionais e, no final, uma *inesperada* liberação de parte dessas atividades, o que não impediu, mas ao contrário auxiliou-me a participar de atividades como a escolha

dos livros didáticos que serão utilizados até 2010, já não na função de coordenadora pedagógica, mas como pesquisadora.

Considero que tive a **sorte** de realizar uma pesquisa em *educação geográfica*, crescer como pessoa e profissional, aprendendo mais do que ensinando que é possível ser uma professora pesquisadora.

Isso, no entanto, exige uma boa dose de ousadia, dadas as condições sociais da profissão professor. Mas, o fato de concluir essa pesquisa é uma prova de que isso é possível. E aqueles que me acompanharam de perto sabem disso.

1.1.1 O projeto de pesquisa: a história oral de vida e alguns conceitos

A pesquisa foi delineada, inicialmente, com um rol de perguntas organizadas em eixos norteadores que iam desde o objetivo de conhecer os discursos ideológicos dos professores de Geografia até a compreensão da categoria de lugar em Geografia para analisar o meio no qual vivem e trabalham esses professores.

No decorrer da pesquisa e a partir das contribuições citadas, percebi que o projeto precisava ser melhor delimitado. Nesse aspecto, a História Oral foi primordial. Aprendi que para fazer História Oral é preciso muito mais do que um gravador, “[...] é preciso um projeto que guie as escolhas, especifique as condutas e qualifique os procedimentos do começo ao fim”. (MEIHY, 2005, p.175).

Assim, o projeto original dessa pesquisa passou a considerar as narrativas sobre as histórias de vida de professores licenciados em Geografia e que atuam na mesma escola pública. No momento da pesquisa havia três professores de geografia: um professor trabalha na escola há dois anos, a professora há dez e o outro professor há vinte e sete anos de “casa”, como ele costuma dizer.

A opção pela História Oral de vida como proposta de pesquisa e análise deu-se pelo desejo de conhecer como vivem os que ensinam geografia na escola pública, a partir da descoberta de um desejo de ir além da análise de práticas pedagógicas, que como coordenadora pedagógica estava acostumada a fazer, a alegria curiosa de perceber que o/a professor/a tem nome, rosto, família, vida e que a profissão não se constitui apenas de competências e habilidades, mas de vidas e mortes.

Logo, a pesquisa pretendeu investigar, em linhas gerais, quais foram as trajetórias que levaram essas pessoas a se tornar professor/a de geografia? Que

memórias são narradas e quais delas podem ser ou não identificadas com o grupo? Como vivem e como fazem a Geografia que ensinam?

A utilização de entrevistas abertas e em profundidade permitiu um contato prolongado com os pesquisados, período em que mudanças, mesmo pequenas, foram feitas nas entrevistas, a pedido dos entrevistados. “A história oral de vida é o retrato oficial do depoente. Nesse sentido, a ‘verdade’ está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas.” (MEIHY, 2005, p.149).

Assim, a memória, um conceito complexo, é entendida nessa pesquisa a partir de Meihy (2005, p.63):

Memórias são lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetos e materiais. As memórias podem ser individuais, sociais ou coletivas. A independência delas se explica pela capacidade de individuação. No entanto, é preciso deixar claro que a memória individual para a história oral, só tem sentido em função de sua inscrição no conjunto social das demais memórias. Ela não existe além da biologia como um fenômeno socialmente autônomo. Com isso, afirma-se que toda memória tem índices sociais que a justificam. É sobre a relação entre o ser individual e o mundo que se organizam as lembranças e os processos que explicam ou não o significado do repertório de lembranças armazenadas.

Percebemos então que a memória, para a História oral, representa um processo de identificação do indivíduo com o grupo, mas que depende de aspectos individuais como a capacidade biológica, a debilidade física, velhice e situações traumáticas que, para Meihy e os estudiosos da História oral, afetam diretamente as narrativas.

Meihy defende a necessidade de distinguir memória individual e grupal. A memória individual “só tem sentido nos exames individuais”, isto é, de modo isolado. Já a grupal permite que mecanismos sociais ou comunitários expliquem atitudes individuais e conclui “para a história oral, a memória individual só interessa na medida em que permite o conhecimento do fenômeno social”. (p.63-4).

Desse modo, a percepção das memórias narradas pelos professores pesquisados possui um grupo que compartilha essas experiências, uma **comunidade de destino** que é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Estudo e Trabalho*, pois “[...] a memória de um conjunto de pessoas deve sempre evocar a identidade do grupo que a gerou, para que se possa assim estabelecer os diálogos entre o pessoal (indivíduo) e o geral (social).” (MEIHY, 2005, p.70).

Para Meihy e Holanda (2007) há dois pressupostos que devem ser considerados na conceituação de Comunidade de Destino: a base material na qual os elementos físicos como calamidades, terremotos e outros marcam um grupo em um lugar físico ou cultural e o fundamento psicológico, de gênero e orientação, que são as experiências comuns não naturais como a violência.

Halbwachs (apud MEIHY e HOLANDA, 2007, p.52) “[...] preza a formação da memória comunitária construída mais por afinidades afetivas, por trajetórias repartidas em cumplicidade que envolve a todos do que propriamente nas alterações ou parcelas não representativas do coletivo.” Desse modo, a Escola Estudo e Trabalho, alunos, pais e funcionários, representa essa Comunidade porque compartilha com os professores que participaram dessa pesquisa, suas trajetórias e afinidades afetivas. É a Comunidade que acompanhou e acompanha a trajetória de vida dos professores e que também é acompanhada por eles.

Segundo Meihy (1998) a colônia é definida pelos padrões gerais da sua comunidade de destino, aquilo que liga as trajetórias das pessoas pesquisadas. Meihy ainda afirma que a definição de colônia, em primeira instância, não depende da separação de gêneros (mulheres/homens) ou outros aspectos que devem ser melhor especificados na formação da rede.

Meihy e Holanda (2007, p.53) afirmam que colônia é “parte dividida para possibilitar o entendimento do todo pretendido”. A colônia torna nosso estudo viável, é uma “solução operacional” para a pesquisa. Essa divisão, no entanto, é sempre “arbitrária”, segundo Meihy e Holanda, pois há várias maneiras de realizar essa divisão, o que significa pensar que a definição de colônia muda todo o rumo de uma pesquisa.

Mas, há ainda outra subdivisão, que poderíamos chamar de ‘delimitação’: a Rede. “Rede é uma subdivisão da colônia e que visa estabelecer parâmetros para decidir sobre quem será entrevistado ou não [...]”. (MEIHY, 1998, p.61).

A rede são os segmentos que possuem “feições singulares” dentro da colônia. Meihy e Holanda (2007) dizem a rede deve ser sempre plural, diversa para promover olhares diferentes, o que interessa são “os argumentos que justificam o fenômeno para cada segmento” (p.54).

Nesse sentido, entendemos que nossa **colônia** são os professores licenciados em Geografia que atuam em escolas públicas. Como essa colônia se

apresentou ampla demais, foi necessário estabelecer critérios para formar a rede dos que seriam entrevistados.

Poderíamos ter escolhido outros caminhos que são muitos: como professores próximos à aposentadoria, professores que moram em um determinado bairro, professores recém-formados ou com experiências traumáticas... Enfim, foram várias alternativas que se apresentaram e era necessário fazer escolhas.

Nossa escolha foi pesquisar professores de apenas uma escola pública. Pensamos: por que não pesquisar aqueles que estiverem na gênese dessa pesquisa? Que convivem profissionalmente num mesmo espaço/tempo?

Acabamos por perceber que, em certa medida, as entrevistas poderiam ser representativas de grupos de professores: um quase recém formado, uma com aproximadamente dez anos de profissão e outro com mais de vinte anos de magistério. Desse modo, os três professores entrevistados formam a **rede** dessa pesquisa e representam cem por cento dos professores de geografia que atuavam na escola no momento inicial da pesquisa.

Assim, consideramos que os traços gerais que tornaram dois professores e uma professora de geografia a *rede* desse estudo foram: a atuação numa mesma instituição de ensino, a docência da mesma disciplina (geografia) e as relações¹ que se estabeleceram na convivência com a pesquisadora que também é parte da comunidade de destino, tempos diferentes de atuação no magistério, a disposição em participar da pesquisa e, principalmente, o fato de ter um grupo (a Escola Estudo e Trabalho) que receberá a devolução pública das experiências compartilhadas nas entrevistas, já que estas têm como suporte a vida acadêmica dos pesquisados e sua atuação na escola, destacando questões referentes não apenas ao ensino da Geografia, mas ao contexto escolar como um todo.

1.1.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho: a gênese de uma comunidade de destino

Falar da “Escola Estudo e Trabalho” representa bem o que é *pertencer* a uma Comunidade de Destino, muito mais do que apenas pesquisá-la. Minha trajetória pessoal e acadêmica (se for possível tal distinção), como a de muitos que exercem

¹ Professor Ruzel, foi meu professor de Geografia nessa mesma escola. A Professora Núbia e o Professor Marcos convivem comigo há mais de dois anos, pois exerço a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental, nível de ensino onde a carga horária de trabalho deles é maior.

suas atividades profissionais nessa instituição de ensino, está intimamente entrelaçada a ela, com fios de vida e profissão.

Localizada no Bairro Areal, uma comunidade tradicional no Município de Porto Velho, a Escola Estudo e Trabalho foi fundada, segundo Menezes (1993), por uma Loja Maçônica do mesmo nome na década de 1950. O nome pelo qual a Escola ficou conhecida foi “Escola Técnica de Comércio” devido à sugestão de Osvaldo Souza, que foi ferroviário e fundador da Loja Maçônica.

De acordo com Menezes, a instalação da escola foi penosa, requereu até mesmo a vinda de um inspetor de Salvador para Porto Velho a fim de acompanhar a instalação. O primeiro diretor foi Joel Quaresma de Moura, nome dado hoje à Associação de Pais e Professores da Escola (APP) e Menezes, conhecido como Capitão Esron de Menezes, nome dado à uma rua próxima à escola², foi o que chamamos de vice-diretor.

O primeiro grupo de professores da Escola é composto por pessoas conhecidas na região, que hoje têm seus nomes dados às ruas, avenidas e até hospital, como: Ary Pinheiro, José Cotrim, Stelio Moreira da Mota, Fouad Darwich Zacharias, Maria Rodrigues e José Vieira Caúla. Menezes(1993) afirma que os professores é quem mantinham a escola, pois “[...] todos os pagávamos uma taxa para a escola”. E não apenas os professores, outras pessoas também investiam na escola, tantos que Menezes afirma não saber quantos.

O pagamento de salário para os professores através do Governo do Território de Rondônia passou a ser feito numa época em que a escola enfrentou uma crise sem precedentes, o que obrigou os seus representantes a procurar o governador de então Paulo Nunes Leal a fim de “entregar a escola para o Governo”. Mas um major chamado Renato Araújo que estava com o governo no momento em que o grupo foi procurá-lo contribuiu para que o Governo assumisse a responsabilidade pela escola.

Menezes, uma figura conhecida na comunidade, evoca as lembranças de sua participação na história da escola, dizendo que a mesma foi pensada por um arquiteto com as “condições ideais” para ser um “educandário da matéria pertinente à Economia”. De acordo com o Professor Ruzel de Oliveira, em reportagem ao Jornal Alto Madeira, a “escola já abrigou muitas pessoas que hoje formam a história do Estado e do país”, os exemplos citados foram: o ex-prefeito Francisco Chiquilito Erse, o ex-senador Odacir Soares, além de professores como Amizael Silva,

² Alguns estudiosos da região, como o Prof. Ruzel de Oliveira, afirmam que o nome dado à rua presta homenagem ao pai de Menezes que possui o mesmo nome.

Orlando Freire, Sebastião Pinto, o historiador (já citado) Esron de Menezes, o colunista Marcelo Régis, o ex-secretário de obras Tomás Correia, Emanuel Pontes Pinto, o ex-presidente da Fecomércio Luiz Malheiros Tourinho e boa parte da família Tourinho.

Particularmente, cresci ouvindo esses nomes e andando pelas ruas e avenidas que prestam homenagem a eles. Ruzel enfatiza a importância oficial e histórica da escola como um acerto de contas com o passado. Nesse aspecto, lembro da pesquisa de Meihy (2004, p.22):

O longo processo de sedução e encantamento de um mundo globalizado sugere o entendimento histórico e de seus efeitos em vidas singulares. As distorções de imagens cultivadas ao longo de tanto tempo permitem imaginar espirais que se transformam na qualificação das camadas sociais que, aos poucos, foram deixando de ser economicamente privilegiadas para dar lugar aos pobres, cada vez mais pobres [...]

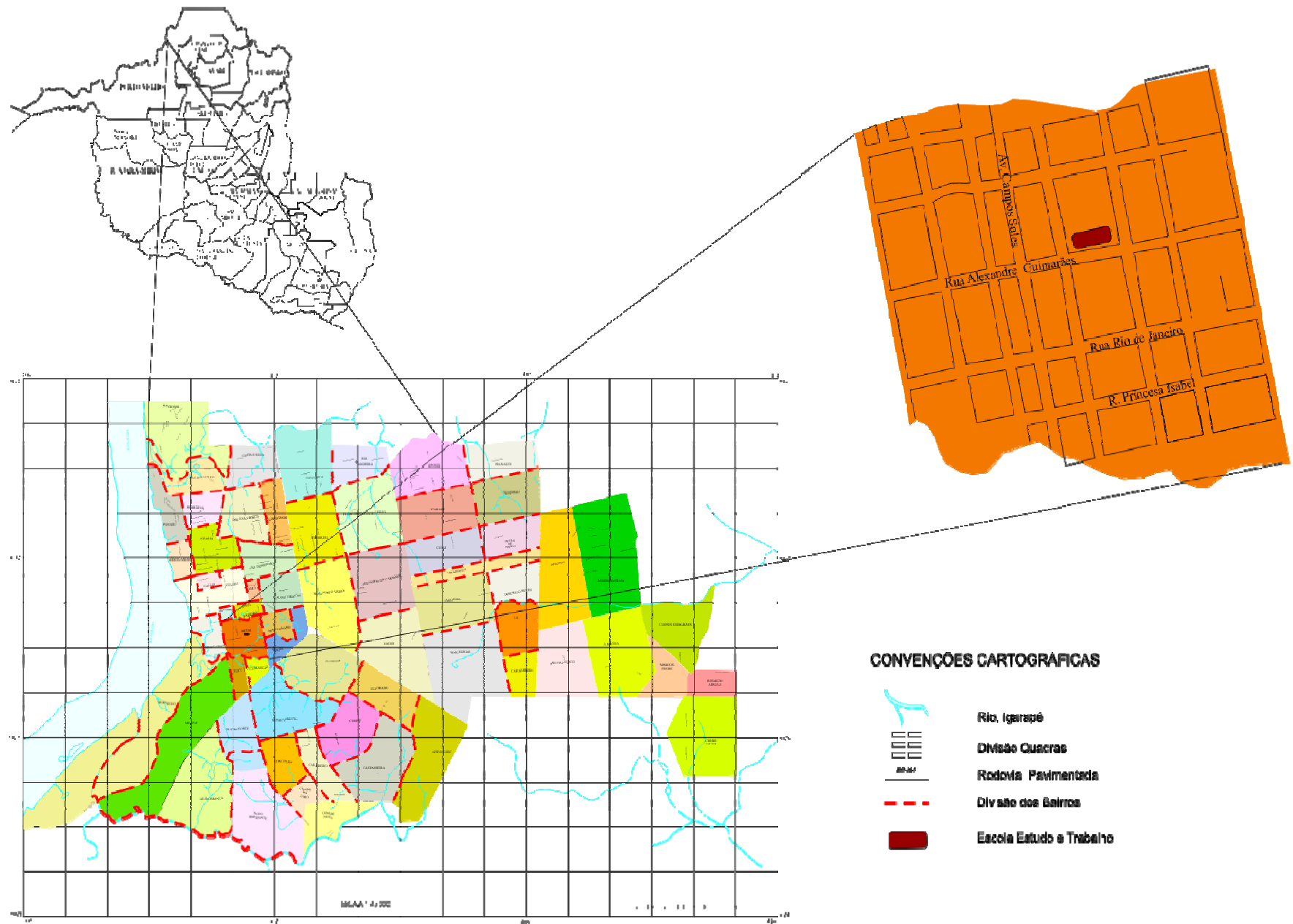
Os professores atuais da Escola Estudo e Trabalho não mantêm financeiramente a Escola de modo direto. Mas, sua força de trabalho, além das atividades em sala de aula, é solicitada a todo tempo, através da elaboração de projetos didáticos que visem financiar as ações da escola. Acompanharam a proletarianização de sua profissão e percebem seus efeitos em suas vidas.

A comunidade onde a Escola está localizada é considerada de classe média baixa. Situada nas proximidades do Rio Madeira, enfrenta no período das chuvas, as inundações que expulsa muitas famílias, muitas com filhos na Escola. González (2006) descreve uma das ações da Escola num ano em que o Bairro Areal e adjacências enfrentaram uma de suas piores inundações.

A comunidade estudantil da escola estadual Estudo e Trabalho confirmou ontem sua atuação social com a doação de quase 2 toneladas de alimentos, roupas e acessórios de cama, mesa e banho para as famílias desabrigadas pelas enchentes de Porto Velho. Dezenas de alunos e professores foram ontem ao ginásio Eduardo Lima e Silva, na avenida Jatuarana, para fazer a entrega das doações conquistadas a partir da 2ª Semana da Cidadania, ocorrida na escola há cerca de duas semanas. (GONZALEZ, 2006)

Ainda na reportagem de Gonzalez, a diretora na época, Ivonete Afonso afirmou que o público-alvo dessa ação foi as famílias dos bairros Triângulo e Baixa da União e diz ainda que “alguns destes homens, mulheres e crianças são vizinhos de nossos alunos e sempre estiveram participando das atividades da escola” e conclui : “estamos apenas praticando a solidariedade com nossa própria comunidade”.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO



No percurso histórico da Escola Estudo e Trabalho percebemos que esta possui uma comunidade atuante: alguns exemplos registrados, além dos citados, foram: um concurso para angariar recursos para a compra de aparelhos de ar-condicionado para as salas de aula e substituição do quadro-negro e giz pelo quadro branco e pincel (O Estadão, julho de 1997), promoção de debates anteriores às eleições (O Estadão, novembro de 1989), festividades de cunho histórico-cultural (Diário da Amazônia, julho de 2004), apresentação pública por parte de professores sobre temas cotidianos (aumento do preço do combustível. Folha de Rondônia, junho de 2007).

Além das ações registradas, a comunidade se organiza para resolver seus problemas, como a criação independente da Secretaria de Educação de uma horta que contribui na merenda escolar, a elaboração de projetos didáticos para busca de financiamento ou não para suas ações educativas: projeto Papo Legal, Projeto Juventude Antenada- Rádio na escola, Projeto Ciências e Tecnologias com Humanas é a Real, Projeto Xadrez na Escola e outros. Esses projetos são cartas de intenções trilhadas e recomeçadas de acordo com as urgências, certezas, incertezas e possibilidades de ação.

Antes de concluir sobre a Escola Estudo e Trabalho, minha Comunidade de origem e de destino, não poderia deixar de me referir ao Bairro Areal, lugar onde “nasci, cresci e me criei”, como diria meu pai e onde a Escola está situada.

E para traduzir um fio de história desse lugar, cito agora a letra da música de uma Escola de Samba fundada nessa comunidade.

*Venha, lhe levar eu vou amor, amor, amor
Eu vou lhe levar (iaia, iaia)
Nesse carnaval com o Unidos do Areal*

Padre Mário
*Com sua igreja
Nos deu religião
E os professores do Estudo e Trabalho
A muitos alunos deram profissão*

Dona Cotinha
*Muito tem a ensinar
Rezando, benzendo e curando
Vários enfermos ajudou a levantar
Por isso o Areal vem com alegria*

*Sua história exaltar
Hoje é dia de folia
E dia de festa então vamos festejar*

*Hoje é dia de zueira
O Areal vem contar
Sua verdadeira história*

*Ai que saudade
Fábrica de borracha já não existe mais
E do **Igarapé Grande** que simbolizava alegria
Quando banhava nossos ancestrais
Ficando pra diversão do dia-a-dia
O campo da AFA que nos traz revelações
De jogadores que encantam corações.*

(Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Areal. **História Verdadeira do Bairro Areal.** letra/música: Baré. Porto Velho: RO, 1996.)

Nesse texto, observamos pelo menos cinco traços biográficos do bairro onde a Escola está localizada: Padre Mário, Dona Cotinha, a Fábrica da Borracha, o Igarapé Grande e o Campo da AFA.

A referência a Padre Mário Castagna se traduz porque o mesmo contribuiu para o desenvolvimento do lugar em termos educacionais, fundando uma estrutura que abrigou uma das únicas escolas que a comunidade dispunha. Sem falar na assistência social e espiritual prestadas às famílias por meio da lendária *Igreja Nossa Senhora de Fátima*, que conservou por longos tempos, o toque do sino nas madrugadas da Semana Santa. Um som que acalentou a infância de muitos, inclusive a minha. Esse aspecto concorda com o que Silva (2003, p. 46) percebeu em sua pesquisa: “quando se viaja nas áreas ribeirinhas, a primeira coisa que se vê, quando se chega a uma vila maior, mais estruturada, é a torre da igreja [...]”.

Dona Cotinha agregou gerações em suas práticas como benzedeira. Ruzel, em um dos momentos pós-entrevista, indagou: “E quem lá no Areal nunca levou seu filho ou sua filha para a Dona Cotinha benzer? Minha filha era freguesa!”. O sobrenatural está marcado nessa comunidade por experiências que misturam catolicismo e espiritismo, ou apenas, a crença de que a cura transcende à lógica racional.

A fábrica da borracha foi construída no auge dos seringais. Vestígios da fábrica permaneceram até o início de 2007, quando foi iniciada a construção de um imóvel particular, o que tem sido prática comum nesses espaços do “passado.”

Muitas famílias sobreviveram do trabalho nessa fábrica, como a minha, já que meu pai, além de soldado da borracha, trabalhou nessa fábrica até perder parte da visão e ser aposentado por “invalidez” com um salário ilustrativo, situação idêntica a de muitos trabalhadores.

O Igarapé Grande foi uma experiência muito mais masculina. A alegria e a distração da vida difícil eram destinadas a eles, já que a maioria dos pais proibia suas filhas de ir ao Igarapé. Às meninas cabia o trabalho doméstico e as brincadeiras “de meninas”.

Podemos lembrar o que Silva (2007) fala sobre o universo mítico das águas. “A água simboliza a vida e está sempre ligada à idéia de fertilidade e geração” (p.234). A água também é considerada como um “agente das forças naturais” que possui poder para atrair forças que podem ser benéficas ou não.

No caso da água cantada no samba, ela simboliza a força e o espaço masculino; a alegria e a liberdade dos “tempos de criança”. Assim como a água pode simbolizar o abandono do lar, a destruição de bens materiais, a dificuldade de locomoção e as doenças freqüentes no “tempo das chuvas”. A solidariedade e a cooperação também estão presentes nesse contexto já que a comunidade se mobiliza diante da necessidade de ajudar às famílias desabrigadas.

O campo da AFA, que é uma associação futebolística da comunidade possui um enorme espaço físico e não é utilizado apenas para jogos de futebol (o que é uma grande atração na comunidade). Já foi utilizado para distribuição de cestas básicas e onde geralmente acontecem eventos da comunidade. É um espaço público, mas privado em termos de organização do seu uso.

No Bairro Areal há outras escolas, mas é a Escola Estudo e Trabalho que aparece na letra da música, são os seus professores que foram citados. Uma mostra do que essa Escola representa para sua comunidade. Um indicativo da importância de pesquisá-la, de conhecê-la. Uma certeza de que professores, de qualquer escola, precisam ser ouvidos, lembrados e conhecidos, não apenas como profissionais que ensinam, mas como pessoas que vivem.

2 PARA ALÉM DA METODOLOGIA: HISTÓRIA ORAL DE VIDA

A dificuldade de definir História Oral [...] advém do fato dela ser uma prática utilizada por várias áreas do conhecimento que a vêem sob óticas diversas, obedecendo cada qual as suas preocupações específicas. Como prática, faz parte do método biográfico, capaz de captar a face interna e externa da experiência humana pela reconstrução, reorganização e releitura de relatos orais, de um modo que não é o imediatamente dado. (JANOTTI, 1996, p. 60).

A história da mitologia grega sugere que seus deuses eram a representação de uma força, mas não a própria força. A força dessa representação construiu na humanidade uma coisa chamada *interioridade*. E assim, pela primeira vez o mundo conheceu uma interpretação de mundo³.

A História Oral tem sido utilizada com pelo menos três possibilidades: como técnica ou ferramenta, metodologia ou disciplina. Como técnica tem sido muito criticada, no meio acadêmico, devido à característica arquivista, já que a entrevista é um instrumento objetificado, de apoio. Enquanto metodologia apresenta uma forte tendência à documentação, considerando as entrevistas como objeto complementar, da qual se extrai trechos ou se usa em anexo ao trabalho de pesquisa. Como disciplina, a História Oral ganha uma forma mais dinâmica. A narrativa é o elemento principal e aparece, invariavelmente, na íntegra no interior dos trabalhos.⁴

Para Meihy (2005, p.17) “história oral é um recurso usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. [...]”. Logo, observamos que essa forma de pensar a História Oral refere-se mais a uma postura diante de um conjunto de procedimentos do que aos procedimentos em si. Por isso, Meihy (2005) enfatiza que apenas o uso de instrumentos tecnológicos como o gravador ou a filmadora não asseguram que o que se faz é de fato História Oral.

A História oral pode ser pensada em contextos remotos, pois há mais de três milênios, os escribas da dinastia *Zhou* da China já coletavam histórias do povo para a posteridade (MEIHY, 2005). No seu percurso, a História Oral já foi utilizada como critério de “verdade”, “testemunho” (muitos ainda a pensam assim). O testemunho de Heródoto insere no debate a participação pessoa: a verdade começa a ter o nome de quem a diz.

³ Informação oral. Profº. Drº. Nilson Santos em aula ministrada no dia 27/09/2006.

⁴ Informação oral. Profª. Drª. Fabíola Holanda Barbosa em aula ministrada no dia 01/11/2006.

No Brasil, a História Oral surgiu como forma de documentar e apresentar a elite brasileira. Quando conquistou destaque no cenário nacional, a História oral foi “filtrada” pela universidade e só consegui avançar a partir do debate multidisciplinar. (MEIHY, 2005).

No diálogo com as entrevistas e os entrevistados, buscaremos vivenciar uma prática de História Oral enquanto *disciplina*, considerando a entrevista como elemento fundamental para a realização da pesquisa com professores e professoras de geografia e compreendendo que essas entrevistas são sempre contingenciais, terão sempre algo a comunicar e isso pressupõe diálogo entre a pesquisadora e os/as colaboradores/as.

As narrativas, nessa perspectiva, é o texto constituído em colaboração, isto é, tem uma história e é literária. Segundo Meihy (2005) há pelo menos cinco formas de narrativas:

Narrativas de vidas públicas: Marcada por fatos, objetividade (geralmente profissional) e pouca introspecção. Geralmente inclui políticos, artistas e desportistas consagrados;

Narrativas épicas: Ato de contar a própria história de maneira heróica e triunfal. Os fracassos são vistos como pontes morais para descrever o sucesso final. Evocam, mesmo que inconsciente, os mitos épicos. Essa é uma forma de narrativa muito comum;

Narrativas trágicas: O gênero dramático domina a história. Lembranças dolorosas geram o choro que é um traço marcante nesse tipo de narrativa. São histórias, geralmente, de pessoas doentes ou que passaram por algum processo traumático;

Narrativas cômicas: é caracterizada pelo humor quase sempre exagerado. Meihy alerta para a dificuldade de compreensão da trama do sujeito já que o riso constante e o enredo “interessante” podem distrair o pesquisador.

Várias formas de narrativas (mesclagem): é a utilização de várias formas numa mesma narrativa. É necessário que o pesquisador esteja atento para perceber essas variações e suas implicações.

Assim, compreendendo que as narrativas são, como já dissemos, contingenciais, é possível pensarmos em História de Vida, uma das modalidades da História Oral.

Para Meihy (2005, p. 147) a história de vida é um “conjunto de experiência de vida de uma pessoa”. O principal sujeito é o colaborador, que deverá ter ciência e concordar com a gravação da (s) entrevista (s) e também ter a liberdade de realizar o encadeamento de sua narrativa. Nesse sentido, as perguntas devem ser amplas e organizadas em grandes blocos, seguindo a indicativa de grandes acontecimentos. No entanto, não é necessário buscar a factualidade.

Em nosso estudo consideramos “[...] as narrativas pessoais através de impressões, sentimentos, sonhos. Ou seja, o caminho da narrativa não precisa necessariamente obedecer à continuidade material dos fatos.”. (MEIHY, 2005, p. 148).

O trabalho com narrativas nessa perspectiva em História Oral possui pelo menos três momentos: a *transcrição* que é a mudança do “estágio da gravação oral para o código escrito” (MEIHY, 2005, p.181). É importante pensar no processo de transcrição que a palavras (oral ou escrita) só vale pelas idéias que elas expressam; a *textualização* é o momento em que se apaga todas as perguntas e se organiza o texto para que o colaborador apareça. Nessa fase, é preciso levar em conta a intencionalidade da narrativa para não incorrer no erro de torná-la mais sua do que do colaborador; e a *transcrição* é “um texto criado em plenitude” (p. 184). O pesquisador poderá incluir no texto as falas do colaborador, mesmo que não tenham sido gravadas, criando um texto que combina tradução e criação e que só terá validade se for legitimado pelo entrevistado que autorizar sua divulgação pública, através da carta de cessão.

Desse modo, a História Oral que pretendemos realizar abre caminhos textuais “[...] para as discussões sobre oralidade, para o trabalho com o indivíduo e a sua experiência, a politicidade da história oral acontecerá em outra esfera, na esfera da consciência, do eu que se diz ao narrar sua experiência de vida e consegue dar sentido a sua existência [...]”. (HOLANDA, 2006, p. 32).

Pensamos, pois, a História Oral como um Sistema⁵ que orienta e dar suporte técnico, mas que, sobretudo ajudará essa pesquisa a pensar sobre vidas de pessoas comuns e únicas, gente invisível, perdida no meio de tantos na rotina

⁵ Termo usado por Holanda (2006) para dizer que a História Oral não é somente um “lugar onde todos podem usufruir”, nem somente a “parte procedimental do documental”, mas toda a articulação que compreende a pesquisa,.

escolar, mas valorizada em sua experiência por meio da História Oral de Vida que é eixo norteador desse estudo.

2.1 REFLETINDO SOBRE NARRATIVA E MEMÓRIA

A palavra “Memória” vem do grego *Mnemosyne*, uma deusa que presidia a função memorialística. O poço de *Mnemosyne* fazia os mortos, que de sua água bebiam, relembrar suas vidas, ao contrário do poço de *Lethe* que os fazia esquecer. Assim, a palavra memória provém do grego que se refere à ação de lembrar, o lembrar ele mesmo, aquilo que permanece no espírito.

Bergson afirma que a “realidade do espírito, a realidade da matéria e procura determinar a relação entre eles sobre um exemplo preciso, o da memória” (apud SILVA)⁶. A proposta de Bergson considera a leitura do mundo através de imagens e a apreensão desse mundo através do corpo. Assim, Bergson acredita que a totalidade do universo jamais pode ser completamente decifrada pelo homem, pois o seu instrumento de raciocínio é uma parte dele.

Como podemos perceber Bergson não compartilhava de algumas correntes intelectualistas as quais acreditavam que o homem poderia conhecer tudo através de sua capacidade intelectual, pois o cérebro é uma parte do mundo material também, por isso, a visão de Bergson sobre Memória foi considerada revolucionária já que afirmava a realidade do espírito, algo além da matéria.

2.1.1 Bergson: a memória e a experiência da percepção

A experiência da percepção em Bergson parte da auto-análise conforme é posto em sua célebre frase: *O que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado?* . Com isso, defende o nexos entre a imagem do corpo e ação, isto é, “[...] cada imagem formada em mim está mediada pela imagem, sempre presente, do meu corpo.” (apud BOSI, 1987, p.06).

No entanto, nem sempre o esquema motor *imagem-cérebro-ação* acontece. Há também que se observar o esquema perceptivo *imagem-cérebro-representação*,

⁶ Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/garrafa11/v1/alessandragarrido.html>. Acesso em: 10/07/2007.

pois o percurso feito pelos estímulos externos, muitas vezes, não é cumprido. Quando isso acontece, Bergson afirma que é um processo que inibidor da ação retrospectiva que se realiza no centro do sistema nervoso, é a mesma percepção que temos com o efeito de uma miragem.

Essa concepção de percepção nos ajuda a entender ao menos duas coisas em relação à memória: a percepção, enquanto intervalo entre ação e reação, irá gerar os signos da consciência, imagens com significado consciente; a função do sistema nervoso muda de produtora para condutora ou bloqueadora das percepções, o que nega o esquema biológico determinista. (BOSI, 1987).

Desse modo, os processos de ação e representação estão relacionados a um esquema geral chamado de corpo-ambiente que é caracterizado pelo que Bosi chama de *zona de indeterminação*, o que nos impele a refletir sobre a margem de complexidade e independência do ser vivo.

Nesse estudo da percepção é importante destacar a tese de Bergson que distingue percepção e lembrança, o que foi criticado pela psicologia social de Halbwachs.

[...] todo o esforço científico e especulativo de Bergson está centrado no princípio da diferença: de um lado, o par percepção-idéia, par nascido no coração de um presente corporal contínuo; de outro, o fenômeno da lembrança, cujo aparecimento é descrito e explicado por outros meios. (BOSI, 1987, p.08).

Para falar sobre lembrança, é essencial definir o termo. *Lembrar-se* do francês *se souvenir* significa um movimento de “vir de baixo”, isto é, “esse afloramento do passado combina-se com o processo corporal e presente da percepção”. Para Bergson, nós misturamos aos dados imediatos do presente *milhares* de pormenores da nossa experiência passada e “quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos então apenas algumas indicações, meros signos a evocar antigas imagens.” (BOSI, p.09).

Nesse sentido, a memória une o corpo presente ao passado, interferindo decisivamente nas representações atuais do sujeito, ocupa-lhe o espaço da consciência. Uma analogia usada por Bergson é a de que da mesma forma que a sombra está colada ao corpo, a memória está nas percepções atuais. Seria uma espécie de ‘lado subjetivo’ que nos ajuda a tomar consciência das coisas.

Nossa memória é construída a partir de uma totalidade de lembranças acumuladas que ajudam o sujeito a valer-se do passado para reproduzir formas de

comportamento. No entanto, temos que considerar que essa reprodução não é apenas determinista (princípio da indeterminação do pensamento e da ação) e que esse passado, não é apenas o passado do modo como conhecemos estático, puro e intocável.

Para Bergson existem duas memórias: a primeira que ele chama de memória-hábito e a outra chamada de imagem-lembrança.

A memória – hábito está ligada à memória de mecanismos motores (*imagem-cérebro-ação*) na qual o corpo guarda esquemas de comportamento, valendo-se destes, quando necessário, de forma automática. É parte integrante do trabalho cultural. É ela quem nos impede de ter que inventar a roda todos os dias ou aprender a dirigir um automóvel todas as vezes que necessitar.

Já a memória imagem-lembrança refere-se à lembranças independentes, isoladas. Seu caráter não é mecânico e sim evocativo. “[...] traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida.[...]” (BOSI, 1987, p.11). São lembranças que surgem de zonas profundas do psiquismo, que Bergson chama de “inconsciente”. Essas lembranças possuem uma data definida, uma situação singular que não acontece no dia-a-dia. Diferente da memória-hábito que está incorporada nas práticas do cotidiano.

Neste aspecto, a lembrança espontânea ou a imagem-lembrança é imediatamente perfeita, o tempo não poderá acrescentar nada à sua imagem sem desnaturá-la. Ela conservará para a memória seu lugar e sua data. Ao contrário, a lembrança aprendida, ou a memória-hábito sairá do tempo à medida que a lição for melhor conhecida, transformando-se cada vez mais em impessoal. Segundo Silva⁷, das duas memórias que acabamos de distinguir, a primeira parece, portanto, ser efetivamente a memória por excelência.

Face ao exposto, percebemos que Bergson acreditava na existência de uma memória pura, inalterável, que se contrapõe à lembrança- imagem e à percepção, ainda que nenhuma se produza isoladamente, como ele afirma e em seguida as define.

Assim, a percepção não é um simples contato do espírito com o objeto presente. Ela está impregnada das lembranças-imagens que a completam,

⁷ Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/garrafa11/v1/alessandragarrido.html>. Acesso em:10/07/2007.

interpretando-a. A lembrança-imagem, por sua vez, participa da lembrança-pura que ela começa a materializar e da percepção na qual tende a se encarnar.

Ainda sobre a memória, o filósofo afirma que *o papel do corpo não é armazenar lembranças, mas simplesmente escolher, para trazê-la à consciência distinta*. Assim, cria na existência de uma reserva memorialista que reside no nosso espírito e que o corpo tem o poder de acessá-la nunca de maneira completa, mas fragmentada. (SILVA)⁸

Bergson se destacou pela idéia pioneira de que a memória tem espontaneidade e liberdade, opondo-se aos esquemas mecanicistas que a enquadravam num cantinho do cérebro. Ele declara que tudo o que vemos existe, assim como tudo o que não vemos também. O conceito principal de Bergson é, portanto, a memória enquanto conservação do passado que sobrevive no presente (chamado pelo consciente de lembranças) e existe em si mesmo (chamado de inconsciente).

Bergson (2006) constatou que a primeira existência que não contestamos é a nossa e que o fato de saber de nossa própria existência leva-nos a mudar de um estado para outro constantemente. “[...] tenho frio ou tenho calor, estou triste ou estou alegre, trabalho ou não faço nada, olho o que está à minha volta ou penso em outra coisa [...]”. (p.01). Essas sensações, sentimentos, representações colore a nossa existência e nos faz “mudar sem cessar”, mas a mudança se dá durante a passagem de um estado para o outro, preservando o estado anterior durante o *tempo* em que a mudança se produz.

Um exemplo dessa mudança para entendermos como a memória funciona na visão de Bergson é a percepção visual de um objeto. Bergson afirma que mesmo que olhemos esse objeto pelo mesmo ângulo, sob a mesma luz e condições, a percepção estará a cada instante “mais velha”. “Minha memória está aí, empurrando algo desse passado para dentro desse presente. [...]”. (BERGSON, 2006, p.02).

Desse modo, em Bergson para entendermos memória é necessário compreender percepção, duração e mudança, pois “[...] quanto mais nos aprofundamos na natureza do tempo, mais compreendemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo[...]”. (BERGSON, 2006, p.08).

⁸ Idem, ibidem.

Não há nada de misterioso na duração, Bergson diz que ela é a “coisa mais clara do mundo”: a duração real é o tempo indivisível. Ele não nega a existência da sucessão, mas não concorda com a divisão entre o “antes” e o “depois” justapostos e defende a idéia de continuidade e impossibilidade de decomposição para entender a duração que se dá no *tempo espacializado*, isto é, a vida profunda onde “[...] ocorrem num único e mesmo tempo as mudanças mais ou menos longas a que assistimos em nós e no mundo exterior.” (p.17).

Partindo dessa noção de *continuidade e não possibilidade de divisão entre o antes e o depois*, a memória para Bergson não é :

- a) faculdade de classificar recordações numa gaveta;
- b) inscrição de registro;
- c) passado.

A memória para Bergson não é sequer uma faculdade, tendo em vista que esta se exerce de forma intermitente, quando quer ou pode. A memória não é um registro, já que ela é constantemente alterada pelas percepções do presente e, por fim, a memória não é o passado, mas o seu prolongamento. Assim, a duração *não é um instante que substitui o outro*, mas uma *continuidade, evolução*, “[...] um progresso contínuo do passado que rói o porvir e incha a medida que avança. Uma vez que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente [...]” (BERGSON, 2006, p. 47).

É interessante perceber em Bergson a idéia de que o passado nos segue a cada instante. “[...] o que sentimos, pensamos, quisemos desde a nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo fora [...]” (2006, p.48). A noção de que não há *antes e depois*, com certeza modificou o modo como se entende a memória. Enfim, Bergson defende que o nosso passado continua presente, mesmo que pensemos com uma pequena parte do passado é através dele que tomamos nossas decisões, isto é, o nosso passado inteiro está presente quando desejamos e agimos.

2.1.2 Percepção e lembrança

Bergson aborda a diferença entre a natureza da percepção e da lembrança. Ele se esforça em confirmar que a lembrança é criada conjuntamente com a percepção e não a sua revelia.

Para entender a conceituação de lembrança, é importante destacar que para Bergson “não temos o que fazer com a lembrança das coisas enquanto temos as próprias coisas” (2006, p.50). Essa idéia faz com que, segundo Bergson, tenhamos a ilusão de que uma lembrança forte, consciente e reavivada seja a própria percepção.

A diferença que Bergson faz entre lembrança e percepção está relacionada à sua intensidade ou grau, mas não à natureza. “A percepção seria definida como um estado forte e a lembrança como um estado fraco[...]”. (2006, p.50). No entanto, a lembrança não é uma coisa fraca, decrescente progressivamente.

A lembrança de uma sensação é coisa capaz de *sugerir* essa sensação, ou seja, de fazê-la renascer, fraca primeiro, mais forte em seguida, cada vez mais forte à medida que a atenção se fixa mais nela. Mas a lembrança é diferente do estado que sugere e é precisamente porque a sentimos por trás da sensação sugerida, como o hipnotizador por trás da alucinação provocada, que localizamos no passado a causa do que sentimos. (BERGSON, 2006, p.51).

Nesse aspecto, a lembrança não é o que ela sugere, ela é “marca daquilo que não é mais, do que ainda queria ser” (p.51), mas não é, para Bergson, em nenhum grau o que sugere.

2.2 HALBWACHS E A MEMÓRIA COLETIVA

Essa forma quase espiritual de Bergson ao pensar a memória foi relativizada por Maurice Halbwachs⁹. O eixo se deslocou para as funções que as representações e idéias dos homens exercem sobre os grupos e a sociedade como um todo. Como herdeiro da sociologia francesa, Halbwachs não estuda a memória, mas os quadros sociais da memória. Assim, as relações já não acontecem em termos de pessoa, como defende Bergson, mas no âmbito das instituições sociais.

“A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.” (BOSI, 1987, p.17). Podemos concluir, então, que as instituições constroem a memória do indivíduo, assim, não há memória essencialmente individual, mas coletiva.

⁹ Sociólogo e matemático francês, nascido em 1877 e falecido em 1945, aluno de Émile Durkheim, foi professor em Caen, Estrasburgo e Paris. “Considerado o principal estudioso das relações entre memória e história pública”. (BOSI, 1987, p.16).

Para Halbwachs nós lembramos para os outros. É uma provocação exterior que impulsiona o maior número de nossas lembranças. Logo, o caráter livre e espontâneo que Bergson dá à memória, é praticamente negado por Halbwachs que o considera “excepcional”.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi” e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI, 1987, p.17).

Logo, não há como nos despojar do nosso “eu” presente. O único momento em que nossa memória é mais livre é enquanto sonhamos. Para Halbwachs [...] é no sonho que o espírito está mais afastado da sociedade.” (BOSI, 1987, p.18). No entanto, mesmo no sonho não há uma liberdade irrestrita.

O sentimento de *surpresa* quando alguém sonha com uma pessoa já falecida, demonstra que mesmo sonhando, o indivíduo não ultrapassa a dimensão do tempo histórico, como uma bailarina que se apóia nas pontas dos pés, mas que continua ligada à força da gravidade como todos os outros mortais.

A linguagem é o instrumento socializador da memória. Ela é quem aproxima os espaços históricos. É claro que Halbwachs considera a língua um dado coletivo que dissemina, quer em sono, quer em vigília, as representações das situações vividas em grupo.

Maurice Halbwachs evoca o *depoimento da testemunha*, que só tem sentido em relação a um grupo do qual esta faz parte, porque pressupõe um evento real vivido outrora em comum e, através desse evento, depende do contexto de referência no qual atualmente transitam o grupo e o indivíduo que o atesta. [...] o que seria desse “eu”, se não fizesse parte de uma “comunidade afetiva” de um “meio efervescente” – do qual tenta se livrar no momento em que “se lembra”? (DUVIGNAUD, 2006, p.16, prefácio).

Nesse sentido, segundo Duvignaud, a memória individual existe, mas está situada nas redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos. Assim, a lembrança emerge da combinação da rememoração pessoal que está atrelada às redes coletivas. A linguagem é, assim, uma tradução da lembrança que funciona como baliza para nos situar em meio às constantes variações dos contextos sociais e das experiências coletivas históricas.

Para Duvignaud é muito difícil lembrarmos acontecimentos que dizem respeito somente a nós mesmos, pois a lembrança é a fronteira e o limite das

interferências coletivas em nosso processo de rememorações pessoais. “Maurice Halbwachs realmente ajuda a situar a aventura pessoal da memória, a sucessão dos acontecimentos individuais, que resulta de mudanças que ocorrem nas nossas relações com os grupos [...]” (2006, p.13), grupos estes aos quais estamos “misturados” e com os quais temos relações específicas.

Halbwachs distingue a *memória histórica* que reconstrói os dados do presente da vida social, sendo projetada sobre o passado “reinventado”; e a *memória coletiva* que recompõe o passado “magicamente”. A intencionalidade da memória é algo interessante no pensamento de Halbwachs, tendo em vista que as diversas formas de memórias se desenvolvem entre a consciência individual e coletiva que são alteradas conforme a intenção de quem lembra e isso proporciona inúmeras experiências de tempo.

Duvignaud (2006) afirma que já existem reflexões as quais analisam a multiplicidade de tempos sociais que foi preocupação dos estudos de Gurvitch e chama de “absurda” a expressão “memória histórica” já que esta associa dois conceitos que se excluem. Ele justifica a crítica por meio de uma pergunta: “[...] uma vez que a história não resulta de uma construção cristalizada por um grupo estabelecido para se defender da erosão permanente da mudança e a memória não postula a mudança das perspectivas e seu relativismo recíproco?” (p.14).

Halbwachs, no entanto, conseguiu constatar que “é preciso distinguir certo números de tempos coletivos” (2006, p.14), mas a morte em um campo de concentração pôs fim aos seus estudos.

[...] Poderá parecer simbólico que um dos homens mais empenhados em definir a idéia do homem enquanto pessoa distinta das coisas, o que traz a condenação radical do instrumento humano, tenha passado pelo inferno dos campos de concentração, onde a sociedade e indivíduo são negados e eliminados. (ALEXANDRE, Michel J., 2006, p.23 – introdução).

Nesse sentido, a contribuição de Halbwachs, assim como a de muitos estudiosos, precisa ser discutida dentro dos limites e possibilidades que se apresentam, o que não a torna menos valiosa.

2.2.1 Memória individual e memória coletiva: o testemunho

O que sabemos não surge naturalmente de nós, para Halbwachs. Ele recorre à noção de *testemunho* para afirmar que recorreremos ao testemunho do outro para

“[...] reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós [...]” (HALBWACHS, 2006, p. 29).

É interessante destacar que o primeiro testemunho ao qual recorremos é sempre o *nosso*. Voltar a uma cidade a qual já havíamos estado reconstitui um quadro de referências de lembranças antigas que se adaptam ao conjunto das percepções do presente. Para Halbwachs é “como se estivéssemos diante de muitos testemunhos.” (2006, p.29).

Por outro lado, se a nossa impressão pode ser baseada em nossas experiências pessoais, do mesmo modo, pode recorrer às lembranças dos outros, o que irá tornar-la mais confiável “como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas” (2006, p.29). O reencontro de um amigo é um exemplo dado por Halbwachs. A princípio temos que nos esforçar para lembrar eventos comuns, mas a medida que evocamos juntos as circunstâncias vividas (que não as mesmas), conseguimos nos recordar em comum e até acreditamos “reviver” com mais intensidade tais eventos “[...] porque não estamos mais sós ao representá-los para nós”. (p.30).

Halbwachs é enfático ao afirmar que as nossas lembranças *permanecem* coletivas e os outros nos lembram delas, ainda que apenas nós estivemos envolvidos no evento. Isso acontece porque “[...] nunca estamos sós [...]”. (p.30). A não necessidade da presença material do outro é um aspecto defendido pelo autor, segundo o qual sempre levamos conosco “certa quantidade de pessoas que não se confundem.”

O exemplo do passeio por Londres justifica a não necessidade material do outro para testemunhar. Halbwachs relata a contribuição de vários atores: pintor, historiador, arquiteto e outros para chamar a atenção a determinados pontos da cidade. Mas, questiona: “[...] Suponha que eu passeio sozinho. Será que deste passeio guardarei apenas lembranças individuais, só minhas” (p.30). A resposta é não, pois apenas aparentemente se caminhou sozinho. A partir desse exemplo, Halbwachs relata o papel do grupo social que orientará até mesmo a experiência do passeio. Entre as contribuições que guiarão esse evento está o mapa, uma representação cartográfica de que o visitante não é o primeiro a estar ali e de que não está sozinho naquele instante.

O testemunho, como vimos, não se dá apenas por pessoas presentes materialmente, o que para Halbwachs nem seria suficiente, pois as pessoas podem até descrever com exatidão os fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo que elas e ainda sim, esse fato parecer estranho a nós mesmos. É como se o outro tivesse vivido por nós, dizemos que “ele lembra” mais do que nós.

[...] Com certeza, houve um dia em que pela primeira vez entrei na escola primária, um dia em que pela primeira vez entrei numa sala de aula, no quarto ano, no terceiro, etc. Contudo, embora possa localizar esse fato no tempo e no espaço, ainda que meus pais ou amigos me façam dele uma descrição exata, eu me vejo diante de um dado abstrato ao qual me é impossível correlacionar qualquer lembrança viva: não me lembro de nada. (HALBWACHS, 2006, p.32).

Nesse sentido, podemos perceber que as lembranças são não camisa-de-força, pois nelas convivem, para Halbwachs, lembranças reais e fictícias. No entanto, mesmo que outros descrevam e comprovem a existência de um evento do qual participamos e mesmo assim continuamos incapazes de reconstruir uma parte sequer desse evento, isto nunca será uma lembrança.

Um exemplo citado por Halbwachs é de um professor que deu aula em uma escola durante dez ou quinze anos e reencontra um antigo aluno e este passa a descrever como eram suas aulas, os colegas, evoca fatos da vida escolar, recorda os lugares em que ocupavam nos bancos da sala de aula, as travessuras dos alunos, mas o professor não consegue lembrar de tudo aquilo.

Halbwachs pergunta “Como ele esqueceu tudo aquilo?” (p.33) ou como com exceção de poucas reminiscências vagas o professor as palavras do aluno não faz nenhum eco na memória do professor?

[...] Isso acontece porque o grupo que constitui uma turma é essencialmente efêmero, pelo menos quando pensamos que a classe compreende o mestre ao mesmo tempo que os alunos, e não é mais a mesma quando os alunos, talvez os mesmos, passam de ano se reencontram em outra sala, em outros bancos. (HALBWACHS, 2006, p.34).

Com isto, percebemos que há uma distinção entre as lembranças do professor e dos alunos. Para os alunos, a turma viverá por algum tempo, terão mais oportunidade de recordá-la. A idade aproximada também é um aspecto a ser considerado, o pertencimento ao mesmo ambiente social, as noções transmitidas pelo professor terão a sua marca e isso ajudará a turma a lembrar que se aproximou do mesmo professor. Isso já é diferente com o professor.

Halbwachs diz que o professor, quando estava em sala de aula exercia sua função e a competência técnica geralmente não se diferencia, ao menos intencionalmente de uma turma para outra. A repetição de um curso ano após ano deixa de ser para o professor a novidade que representa para os alunos “[...] novidades para os alunos, seu ensino, suas exortações, suas reprimendas, até mesmo suas demonstrações de simpatia por um deles, seus gestos, seu sotaque, até suas brincadeiras, talvez não representem para ele senão uma série de atos e maneiras de ser costumeiras, resultantes de sua profissão.” (p.34). Assim, a relação duradoura entre o grupo oportuniza situar as lembranças. Sem essa relação faltará em nós a sensação do *déjà vu*, isto é, não basta o grupo existir materialmente, é preciso ter um meio de reconstruir sua imagem.

2.2.2 Lembranças de crianças, lembranças de adultos

Se concordarmos com Halbwachs em relação à origem social de nossas lembranças, vamos nos remeter ao primeiro grupo social do qual fazemos parte: a família. As histórias que nos contam sobre a infância ajudam a recordar lembranças do ponto de vista do grupo.

Para Halbwachs não nos lembramos da primeira infância “[...] porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social” (2006, p.43).

Halbwachs descreve as suas lembranças de infância, quando tinha dois anos e meio. Ele diz que por muito tempo acreditou que recordava da chegada à Paris. “[...] Estava subindo a escada à noite (o apartamento ficava no quarto andar) e nós, as crianças, dizíamos em voz alta que em Paris as pessoas moravam no sótão.” (HALBWACHS, 2006, p.44). Ele afirma que é bem provável que uma das crianças tenha dito isso e que os pais tenham contado essa história depois. Lembra também da escada, porém a viu muitas vezes depois desse evento.

Halbwachs cita um acontecimento da infância de Benvenuto Cellini e diz que Cellini não tem certeza de que seja uma lembrança, contudo é um dado interessante para a compreensão do papel da família na constituição das lembranças.

A cena é dramática e cheia de ação. O narrador (Cellini) deixa clara a relação passado-presente ao citar frases como falar do seu pai disse que ele “ainda estava em casa” e que o seu avô “ainda vivia”.

Alguns detalhes da narrativa descrevem o narrador como um herói ingênuo e amada pela sua família. Vejamos:

Eu tinha mais ou menos uns três anos de idade, meu avô Andréa Cellini ainda vivia e já havia passado dos cem. Um dia, alguém trocou o cano da pia da cozinha, de onde saiu um enorme escorpião sem que ninguém percebesse. O bicho descera e se escondera embaixo de um banco. Eu o vi, corri até lá e o peguei na mão. Era tão grande que a cauda saía de um lado de minha mão e as pinças de outro. Depois me contaram que, muito satisfeito, fui correndo para meu avô, dizendo: "olha, vovô, que lagostinha bonita!" No mesmo instante ele viu que era um escorpião e, no amor que tinha por mim, quase morreu de pavor. Pediu com muito carinho que eu o desse para ele, mas eu apertava ainda mais, chorando, porque não queria dar a minha lagostinha para ninguém. Meu pai, que ainda estava em casa, acorreu aos gritos. Em sua estupefação, não sabia o que fazer para que o bicho venenoso não me matasse, quando uma tesoura caiu sob seu olhar. Apanhou a tesoura e, enquanto me engabelava, cortou o rabo e as pinças do escorpião. Como ele me salvou desse perigo, passou a considerar o fato como um bom presságio. (CELLINI apud HALBWACHS, 2006, p.44).

Como vimos, uma série de reações familiares definiram o evento. Essa imagem, segundo Halbwachs, está situada no quadro de referências da família, porque desde o início ela estava ali. A noção de "bicho venenoso", o "depois me contaram" testificam o grupo social que dá suporte à lembrança do evento.

Assim, a família é o grupo social do qual a criança "participa mais intimamente" na fase em que está. A ausência da família, no entanto, não significa que o indivíduo está só, pois "é o pensamento da família ausente" que fornece o contexto da lembrança. E ainda que a criança assuma o papel de um adulto, como aconteceu com o Pequeno Polegar, não deixa de ser criança, isto quer dizer que existe uma lembrança que pode ser de criança e de adulto, simultaneamente, isso acontece quando a criança enfrenta situações que normalmente seriam enfrentadas por adultos.

"Aliás, por toda a infância, há muitos momentos em que assim enfrentamos o que já não é a família [...]". (HALBWACHS, 2006, p.47). Segundo Halbwachs é por isso que muitas vezes se diz que determinadas pessoas não tiveram infância "porque a necessidade de ganhar o pão se impôs muito cedo" (p.48) ou porque o luto trouxe um sofrimento que geralmente é vivenciado pelos adultos e a criança acaba tendo que enfrentá-lo da mesma forma que eles.

Lembranças, da infância ou da fase adulta, são remetidas sempre ao grupo social em Halbwachs e ele não precisa estar presente materialmente ou ao menos ter conhecimento de que está sendo incluído nessas lembranças.

Halbwachs relata uma viagem que fez “por prazer”. Disse que nessa viagem falava pouco e não escutava quase nada. Estava pensando em seus amigos, família de quem ele estava momentaneamente afastado. No entanto, essas pessoas a quem Halbwachs amava e de quem se lembrava não sabia m que estavam sendo incluídas naquela viagem com todos os acontecimentos e paisagens as quais foram misturadas. Halbwachs recordava dessa viagem do mesmo ponto de vista de seus companheiros já que suas lembranças o acompanhavam, mas também não se recordava apenas do ponto de vista de seus queridos, tendo em vista que teve uma vivência concreta com seus companheiros de viagem.

“É comum atribuímos a nós mesmos, como se apenas em nós se originassem, as idéias, reflexões, sentimentos e emoções que nos foram inspiradas pelo grupo”. (HALBWACHS, 2006, p.64). Assim, a participação em diversos grupos que se relacionam ou não entre si confere uma maior complexidade de sentimentos e gostos pessoais. À medida que nos identificamos com o grupo, temos a impressão de que estamos livres das influências sociais dele e a nossa percepção sobre as coisas é orientada pelas idéias compartilhadas mesmo que despercebidas por nós.

2.3 MEMÓRIA DO TRABALHO E O TEMPO SOCIAL

Para compreender a construção da memória do trabalho, buscamos suporte nas concepções de memória abordadas anteriormente, partindo do pressuposto de que *o grupo é quem dá suporte à memória desde que nos identifiquemos com ele e fizemos nosso seu passado.*

Dependendo da efemeridade do grupo teremos dificuldade para reter a fisionomia das pessoas, como um professor que ministra aulas para muitas turmas de alunos. Já para os acadêmicos de faculdade dispõe de alguns anos de convivência o que lhes garante a constituição de um passado em comum, podendo influir até mesmo na maneira de atuar. (BOSI, 1987)

Percebemos que muitos fatores influem na memória, como o lugar ocupado no grupo por quem lembra e as relações que mantém com os demais.

As lembranças grupais se apóiam umas às outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver à memória grupal. Se por acaso esquecemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. (BOSI, 1987, p.336).

Em relação ao tempo da memória, Bosi afirma que há uma divisão no tempo: a infância é larga “quase sem margens”, já a juventude possui um tempo mais organizado e a idade madura apresenta uma aparente pobreza, monotonia e estagnação da narrativa.

Mas não é apenas em tempo cronológico que se pode dividir a memória. Bosi fala de “marcos”, que são pontos de significação onde o foco da vida se concentra como a mudança de casa ou de cidade, a morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas. “[...] As festas de que toda a família participa como o Natal, são mais recordadas que as que têm importância individual: formaturas, aniversários [...]”. (BOSI, 1987, p.337).

Assim, um dia inteiro pode ser dividido ‘antes’ e ‘depois’ de uma visita esperada. Bosi chama de tempo biográfico, pois transcende a passagem das horas, dos anos e das estações.

Nesse aspecto, o trabalho tem um sentido muito importante, pois ele não é “[...] só a ação, é também o lugar da ação [...]” (BOSI, 1987, p.394). A memória do trabalho, então, vai muito além da descrição física de um ambiente, envolve a percepção do hoje de sentimentos e sensações que são revisitados durante o ato de narrar.

A memória do trabalho, da arte ou do ofício teve dupla significação na pesquisa de Bosi (2003, p.471):

1) Envolve uma série de movimentos do corpo penetrando fundamente na vida psicológica. Há o período de adestramento, cheio de exigências e receios; depois, uma longa fase de práticas, que se acaba confundindo com o próprio cotidiano do indivíduo adulto. 2) Simultaneamente com seu caráter corpóreo, subjetivo, o trabalho significa a inserção obrigatória do sujeito no sistema de relações econômicas e sociais. Ele é um *emprego*, não só como fonte salarial, mas também como lugar na hierarquia de uma sociedade feita de classes e grupos de *status*.

Assim, Bosi nos convida a entender duas dimensões do trabalho: uma voltada ao tempo subjetivo do entrevistado e outra que se relaciona ao ofício, à estrutura da sociedade em que ele está inserido. Uma outra questão importante quando se fala em memória do trabalho é a constatação a que Bosi chegou em sua pesquisa de “quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício” (2003,p.480).

Por fim, é salutar em uma pesquisa com professores de geografia conhecer as narrativas de suas histórias de vida, percebendo nelas, a construção da memória do trabalho, pois “a memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia” (2003, p.481). Na pesquisa de Bosi, um dos entrevistados, o Sr. Amadeu, encerra sua narrativa aconselhando para que todos tenham tolerância com os mais velhos e a justificativa que usa é “eles também trabalharam”, ou seja, o trabalho não é apenas uma fonte de sobrevivência, mas da consciência de ser e estar no mundo.

Bergson (2006) afirma que, de um modo geral, o trabalho humano consiste em “criar utilidade” e que “[...] enquanto o trabalho não estiver feito, não há ‘nada’-nada do que se queria obter” (p.28). Mestre das exemplificações, Bergson faz uma analogia com um cômodo “vazio”, desprovido de móveis. Se conduzirmos um visitante a ele, diremos que esse cômodo “não tem nada”, mesmo sabendo que ele está cheio de ar, mas diremos isto porque “[...] o cômodo realmente não contém nada daquilo que, no momento, conta para o visitante e para mim mesmo.” E, ironicamente, acrescenta, “que não é sobre o ar que sentamos”. (p.28)

Assim, para Bergson, passamos a existência desse modo, a preencher vazios. Entre o desejo e a nostalgia, porém, há a pressão das necessidades vitais. Mesmo que, nesse sentido, a idéia de vazio não está ligada às coisas em si, mas à ausência de utilidade.

Para Halbwachs existe uma representação coletiva do tempo e recorre a Durkeim para explicar que “[...] a vida em sociedade implica em que todos os homens entram em acordo sobre tempos e durações, conhecem muito bem as convenções de que são objeto”. (HALBWACHS, 2006, p.113), Para além de um pensamento determinista, considerado “superado” em termos de ciência, é inegável que a hegemonia do capitalismo situou o homem no que se conhece como o “tempo do capital” ou o que popularmente se expressa “tempo é dinheiro”.

Sou obrigado a regular as minhas atividades segundo o andar dos ponteiros de um relógio, segundo o ritmo adotado por outros e que não leva em conta as minhas preferências, tenho de ser avarento com o meu tempo e não perdê-lo nunca, porque assim comprometeria algumas oportunidades e vantagens que oferece a vida em sociedade. (HALBWACHS, 2006, p.114).

Nesse sentido, para Halbwachs, as divisões convencionais do tempo são imposições externas, mas que tiveram sua origem nos pensamentos individuais. Aqui podemos retomar a noção de grupo. Diante de um mesmo objeto, o grupo toma

uma atitude idêntica que se reproduz com certa regularidade. Isso não significa que não exista individualidade, mas que esta é constituída por representações coletivas.

As divisões do tempo simbolizam as possibilidades individuais e coletivas. “Nada provaria mais claramente que o tempo, concebido como algo que se estende ao conjunto dos seres, não passa de uma criação artificial, obtida por soma, combinação e multiplicação de dados tomados de empréstimo às durações individuais e somente a estas.” (HALBWACHS, 2006, p.119).

Para além da dicotomia individual e coletivo ou simplesmente a mera aceitação de que tudo é fruto da coletividade, Bosi (2003, p.22) afirma que “é preciso sempre examinar matizando os laços que unem memória e ideologia; laços que, antes da secularização moderna, amarravam a memória pública à memória individual.” Um exemplo disso acontece na pesquisa de Bosi quando um de seus colaboradores, que participou como soldado da Revolução de 32 assume a narrativa dos narradores oficiais que oficializaram a vitória moral de São Paulo. Bosi ainda relata o caso de um sindicalista que “precisou” ler livros de História para responder à entrevista sobre o que ele havia vivido.

Para Bosi (2003, p.23) “as instituições escolares reproduzem essas versões solidificando uma certa memória social e operando em sentido inverso ao da lembrança pessoal, tão mais veraz em suas hesitações, lacunas e perplexidades”. Devido a esse fato, os livros didáticos são utilizados, muitas vezes, como o recurso didático por excelência, já que é mais cômodo repassar informações da mesma forma que foram recebidas e, por isso, nossos alunos já têm respostas prontas para as perguntas prontas, como: “Quem descobriu o Brasil? Em quantas regiões o Brasil está subdividido?”. Perguntas que formaram gerações e que ainda continuam sendo reproduzidas de outras maneiras.

Existe, dentro da história cronológica, outra história mais densa de substância memorativa no fluxo do tempo. Aparece com clareza nas biografias; tal como nas paisagens, há marcos no espaço onde os valores se adensam. O tempo biográfico tem andamento como na música desde o *allegro* da infância que parece na lembrança luminoso e doce, até o *adágio* da velhice. A sociedade industrial multiplica horas mortas que apenas suportamos: são os tempos vazios das filas, dos bancos, da burocracia, preenchimento de formulários. Como alguns percursos obrigatórios da cidade, que nos trazem acúmulo de signos de mera informação no melhor dos casos; tais percursos sem significação biográfica são cada vez mais invasivos. (BOSI, 2003, p.24).

Desse modo, a memória do trabalho está ligada à comunidade na qual o narrador exerceu ou exerce suas funções profissionais. Essa comunidade opera

como testemunha e intérprete. Assim, o conjunto de lembranças é uma construção social do grupo em que a pessoa vive e no qual se apresenta elementos que o indivíduo escolhe ou rejeita em relação ao que deseja lembrar. Assim, percebemos que o indivíduo não é mero repetidor das memórias alheias, mas a construção conjunta não lhe tira o direito de escolha.

2.4 Memória e Narrativa de Professores

Pensar em práticas docentes é antes estabelecer um conhecimento acerca do viver-fazer da profissão de professor. As histórias narradas sobre a própria vida são elementos de reconstrução e (re) significação do vivido e da atuação profissional.

Dizemos com Morin que “não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida” (1997, p.9), mas utilizamos estratégias de ensino que polarizam o conhecimento, aceitamos nossa história mal contada pelo fato de “estar escrito”, “ser oficial”, e assim, insistimos na estatualização das coisas e das pessoas.

Fazer pesquisa com professores é ser espelho e reflexo de si mesmo. Evocar memórias consiste em reconstituí-las (ou construí-las?) a partir da seleção do que parece importante, do que precisa ser dito, mas também daquilo que não queremos dizer (e não dizemos).

[...] a percepção de um acontecimento pode incluir seleção do que parece principal, ocultação ou esquecimento do que incomoda, mas também que a lembrança pode alterar seriamente o que ela rememora [...] o olhar do presente retroage sempre sobre o passado histórico ou biográfico que examina. E ninguém está imune à mentira a si mesmo. (MORIN, 1997, p.10).

Desse modo, é necessário perceber-se como rede de sujeitos, participante do trânsito constante entre o “eu” e o “nós”, num processo intersubjetivo onde a construção de significados sobre o viver-fazer da profissão se dá a partir das experiências de vida e em situações de interação com os outros.

Os “estilhaços da memória capazes de ferir ainda hoje” Benjamin Wilkomirski (1998, p.8) e que feriram a tantos que leram e choraram com sua narrativa sobre os horrores dos acontecimentos nos campos de refugiados, renunciam à lógica ordenada e delineiam palavras para expressar o vivido, através de imagens e sensações que proporcionam um exercício polifônico e mostra que a memória não é linear e nem propriedade singular. Memória é plural. A criação da identidade passa

pela busca de referências para o imediato presente e o relato do outro passa a ser a sua memória.

Memórias são fragmentos, pedaços de acontecimentos¹⁰ que escolhemos para lembrar. Realizar pesquisa com memoriais é antes de mais nada não buscar a “verdade” documentada, mas os seus signos, não apresentar argumentos, mas sentidos. É ajudar a si mesmo e ao outros perceber que o ato de narrar a própria história é se transformar num objeto de conhecimento para o outros e para si mesmo, fazendo de sua própria voz, uma segunda voz. (BAKHITIN apud PÉREZ, 2003).

O *estado inédito* definido por Pérez ao ato de escrever a própria história é necessário aos professores de uma disciplina, como a Geografia, que em sua trajetória coleciona tendências contraditórias, mas que acabam por unir – se quando retiram o homem da natureza ou esta dele. Por conseguinte, a memória da escola possibilita tornar a experiência comunicável, uma tessitura de lembranças que traduzem as formas de ser e viver.

A memória do trabalho, da atividade docente também se constitui em um processo de autoformação. Narrar os caminhos do magistério sem dissociá-lo da sua vida, coloca o professor como sujeito da própria história. Os objetos autobiográficos (mapas, estojos, livros), os acontecimentos, as pessoas, tudo na narrativa rompe com a linearidade. E assim, é possível “recuperar no passado as promessas não cumpridas no presente” (PÉREZ, 2003, p.105). E isto deve possibilitar a reorganização do conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos.

É como falarmos na fotografia para Barthes (1984) para quem uma “foto é sempre invisível, não é ela que vemos”. Assim, se a Fotografia é ‘segundo o fotógrafo’ as criações do homem também o são. Como desejar separar o homem de suas próprias criações? É o que desejou fazer o discurso da neutralidade científica. É o que fazemos como elegemos como critério de verdade documentos escritos.

Logo, as narrativas são ideológicas e não apenas discursivas e organizam a prática do sujeito¹¹. O processo de ler-pensar-teorizar sobre o vivido constrói as vozes autorais dos narradores, que até no silêncio das ausências e esquecimentos

¹⁰ Acontecimentos são aqui entendidos como tudo o que é incorporal embora seja encarnado em corpos. Não pode ser confundido com as coisas – nunca é a coisa-mesma. Não tem coordenadas espaço-temporais, mas ordenadas intensivas. Não tem energia, mas intensidade (GALLO apud PÉREZ, 2003, p.99)

¹¹ Foucault (apud PÉREZ, 2003)

produzidos por várias formas de dominação, o sujeito expressa suas formas de resistência e rebeldia (SANTOS apud PÉREZ, 2003).

Para Bosi (1987) a memória é o campo das lembranças e recordações. As lembranças são provocadas externamente, já as recordações são provocadas voluntariamente pelo próprio indivíduo. A indagação auto-reflexiva de Bergson *O que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado?* conduz a pesquisa de Bosi que retrata o “presente contínuo” de mulheres e idosos, uma população subjugada pela opressão nas relações sociais.

Pensar em memórias de um grupo de professores é fazer um mergulho nessa direção, uma atitude como a de Bosi, de não apenas colher, mas dar existência a essas memórias, sofrendo com aquele que narra por não operar a ruptura entre sujeito e objeto.

História Oral ou Método Biográfico é o registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem. Muitas dessas memórias são chamadas de subterrâneas, porque ficam à margem da história oficial. (PARK, 2000)

Também possibilita que indivíduos pertencentes a categorias sociais geralmente excluídas da história oficial possam ser ouvidos – deixando registradas para análises futuras sua própria visão de mundo e aquela do grupo social ao qual pertencem. Nesse contexto, podemos pensar na conceituação de Jung (1986) sobre as formas de pensar: o pensamento dirigido e a fantasia, o sonho.

Imitando a realidade e buscando agir sobre ela, o pensamento dirigido é constituído de elementos lingüísticos que produzem adaptação ao meio. É trabalhoso e cansativo por exigir uma ordenação causal dos fatos, Jung chama também de *pensamento com atenção dirigida*, pois “[...] enquanto pensamos de modo dirigido, pensamos para outros e falamos a outros [...]” (1986, p.10).

A fantasia, o sonho é orientado por motivos inconscientes, é espontâneo, isto é, trabalha sem esforço, afasta-se da realidade para fantasias do passado e do futuro, além de libertar tendências subjetivas, colocando as coisas não como elas são, mas como gostaríamos que fossem. “[...] percebemos quase todos os dias como, ao adormecer, nossas fantasias se entrelaçam com os sonhos, de modo que entre os sonhos do dia e da noite a diferença não é tão grande [...]” (JUNG, 1986, p.15).

Assim, o conteúdo do passado com suas recordações são presentificados nas formas de pensar, especialmente ligadas à fantasia, ao sonho. Representam muito mais do que a fala pode dizer, é linguagem com significado psíquico.

Mas a sociedade capitalista acaba “[...] destruindo os suportes materiais da memória, a sociedade capitalista bloqueou os caminhos da lembrança, arrancou seus marcos e apagou seus rastros [...]” (CHAUÍ, 1987). As sociedades antigas dispunham de uma relação diferente com o tempo, apoiavam-se numa certa estabilidade social aliada a uma dose de confiança de que os laços de convivência não seriam quebrados.

Relações de vizinhança hoje são caracterizadas, quando muito, por “Bom dia” ou um “Tudo bem?” de um vizinho estranho que nunca espera a resposta (não tem tempo). A família numerosa tem diminuído consideravelmente que é chamado por “ilhamento da família restrita”, sem falarmos no apego sentimental (valor de uso) a certos objetos biográficos que também participa desse processo descartável da sociedade capitalista que impõe o consumo como o grande valor do nosso Século (valor de troca).

É importante destacar que não é apenas a negação dos suportes materiais que oprimem a memória. Chauí (1987) considera que um fator muito mais daninho sufoca a lembrança é a “[...] história oficial celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor pisotear a tradição dos vencidos. [...]”.

Na pesquisa de Bosi (1987) percebemos um exemplo dessa situação. Seus colaboradores constituem uma memória política bem convencional. Eles reconstruíram, interpretaram fatos dos quais participaram ou foram testemunhas e, com exceção de dois colaboradores, reproduzem esteriótipos oficiais, repetindo uma memória forjada. “Dessa forma, as lembranças pessoais e grupais são invandidas por outra ‘história’, por uma outra memória que rouba das primeiras o sentido, a transparência e a verdade.” (CHAUÍ, 1987).

“Será que os homens alguma vez se libertaram totalmente do mito” (1986, p.21) é a pergunta de Jung para defender a idéia da necessidade interior da mitologia e de sua criação. Chega a afirmar que “se conseguíssemos cortar de uma vez todas as tradições do mundo, toda a mitologia e toda a história das religiões começariam com a geração seguinte”(p.21). Assim, Jung rompe com o discurso linear e positivista científico para considerar a existência de manifestações silenciadas por vários mecanismos de dominação.

Considerando a partir de Jung que a forma como nós lidamos com o mundo não precisa ser através da materialidade objetiva e sim por meio de representações e que o modo como nos relacionamos com as coisas tem a ver com a representação que temos sobre elas, é possível pensarmos numa pesquisa que estabeleça um diálogo entre as representações que constrói e estuda.

Portanto, as pesquisas sobre práticas docentes e as propostas curriculares brasileiras (sem esquecer os livros didáticos), precisam considerar que a memória não é biológica, é sim uma construção histórica que parte de vivências pessoais e interesses sociais nem sempre ditos. A memória pode ser plástica, mas também é real e confiável. É um reordenamento das coisas.

A postura de assumir a pluralidade ajuda a compreender que a forma mais viva de representação não é física, mas existencial. Respeitar a condição de verdade do outro é um desafio que tem sido ignorado em muitos documentos ensinados como verdadeiros nas escolas. A sala de aula enquanto espaço de produção de subjetividades não pode continuar alheia à multiplicidade do acontecer humano.

É necessário que percebamos a articulação entre pesquisa e vida de forma dialógica, considerando a investigação como uma prática de formação e as práticas de formação como instrumentos de investigação, pois revisitando trajetórias e percursos pessoais, construímos nossa memória coletiva no sentido da co-presença do eu, outro e nós em diferentes tempos e espaços sociais. Reconstruir memórias é revelar escolhas.

No debate atual sobre as categorias e o ensino da Geografia nas escolas é importante perceber as representações dos professores, não com pretensão de tradução fiel (o que nessa perspectiva não é possível), mas com a compreensão não linear da história social e pessoal e que pedaços de memórias são tessituras de mundos a serem conhecidos, aprendidos, ensinados e (re) significados.

Assim, do ponto de vista metodológico, optamos pela compreensão de memória trabalhada por Bosi (1987; 2003) que defende que o único modo correto de saber a forma predominante de memória no indivíduo é fazendo sua autobiografia, a narração dos modos que a pessoa tem para lembrar, um testemunho do passado presentificado no ato de narrar a própria história.

2.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE

É notável o espaço conquistado pela História Oral nas pesquisas acadêmicas. No entanto, no decorrer dessa pesquisa ficou evidente que é fundamental não apenas o conhecimento do que seja História Oral ou mesmo a compreensão teórica dos esquemas metodológicos de pesquisa, mas o contato com publicações e trabalhos que apresentam pesquisas realizadas tendo a História Oral como fio condutor.

Em nosso estudo, destacamos as pesquisas de Santos (2002) e Holanda (2006) como principais contribuições para entendermos o fazer da História Oral, especialmente na modalidade História Oral de Vida. Percebemos que os passos da pesquisa vão se tornando cada vez mais complexos, especialmente, quando temos *textos* já autorizados pelos Colaboradores¹² e que nos exige interpretação.

É importante ressaltar que ao buscar as contribuições em trabalhos que encaram a História Oral como mais que uma metodologia de pesquisa buscamos não apenas apreender os significados construídos por essas pesquisas, mas aprender um modo próprio de fazer História Oral, pois diferente dos trabalhos que nos deram suporte, nossa comunidade de destino não é um grupo no qual conseguimos identificar aspectos que geraram a pesquisa, um grupo formado a partir da pesquisa e que, em termos metodológicos, “acabará” juntamente com ela. Ao contrário, é um grupo que já existia antes do desejo de pesquisa e continuará a existir após ela e mais que isso: temos com ele uma relação de pertencimento e identificação.

Essa relação de pertencimento e identificação é capaz de produzir todas as críticas que são levantadas às pesquisas qualitativas que requerem um contato prolongado do pesquisador com seus pesquisados e que burlaram, assim como a História Oral, o crivo das correntes positivistas as quais insistem em questionar sua cientificidade. Independente dessas classificações (científica ou não-científica) pensamos nesse estudo a História Oral como um “[...] um instrumento capaz de colocar novos elementos à disposição dos interessados na leitura da sociedade.” (MEIHY, 1998, p. 21).

¹² Colaboradores são os sujeitos que aceitam ser entrevistados e ocupam um papel fundamental na pesquisa e na feitura do texto em todos os seus estágios. Sem Colaboradores a pesquisa seria inviável. (HOLANDA, 2006)

Para tanto, propomos um projeto de pesquisa que passou por muitas alterações a partir de sugestões dos próprios Colaboradores, especialmente, da Professora Núbia, do Grupo de Estudo em História Oral e do Professor Nilson Santos, orientador dessa pesquisa.

O projeto é importante por nos fazer pensar sobre cada passo da pesquisa e consideramos muito valiosa a discussão sobre o projeto não apenas com os Colaboradores, mas com a Comunidade de Destino. O fato de as pessoas conhecerem um pouco do que você está fazendo, não as afasta de você, como colega de trabalho e nem como pesquisador.

A partir da elaboração e das reelaborações do projeto, foi possível explicar aos Colaboradores que formam a *rede* desse estudo quais os passos que a pesquisa precisaria percorrer. Desse modo, iniciamos então os chamados contatos iniciais.

2.5.1 Os contatos Iniciais

A convivência anterior à pesquisa facilitou seus encaminhamentos iniciais. As datas das entrevistas foram marcadas conforme a disponibilidade dos professores. Algumas datas e horários foram remarcados a pedido de alguns.

Foi necessário explicar a utilidade do gravador no momento das entrevistas bem como o processo de pesquisa como um todo. De posse dessas informações, os dois Colaboradores e a Colaboradora aceitaram o desafio e organizaram seu tempo para contemplar nossos encontros.

As implicações dos procedimentos de captação da memória dependem diretamente do vínculo estabelecido entre indivíduo e o contexto em que ele se inscreve. A interação entre meio social e indivíduo é a razão da busca de entendimento histórico da vida. (MEIHY, 2005, p.73).

Nesses contatos iniciais, entre “a pesquisadora” e “os pesquisados” ficou claro que o relacionamento anterior à pesquisa, ajudou-nos a “pular” algumas fases, especialmente aquelas em que o pesquisador tenta “ganhar” a confiança de seus pesquisados. Acreditamos que o pertencimento da pesquisadora à Comunidade de Destino deu certa segurança aos Colaboradores, um sentido de comprometimento com a pesquisa expresso pela constante disponibilidade em colaborar na concessão da entrevista e suas leituras e mudanças, na disponibilidade em ser fotografado, em assinar a carta de cessão e até mesmo na colaboração com sugestões e materiais

para a escrita sobre a Escola Estudo e Trabalho ou sobre o Bairro Areal onde a escola está localizada. É importante dizer que não apenas a *rede* de professores colaborou, mas a Comunidade de Destino foi grande incentivadora da rede e da própria pesquisadora.

De um modo geral, os passos de um projeto em História Oral podem ser estabelecidos em cinco momentos, segundo Holanda e Meihy (2007): elaboração do projeto, gravação, estabelecimento do documento escrito e sua seriação, sua eventual análise, arquivamento e devolução social.

A elaboração do projeto ocorreu antes do ingresso no mestrado, foi elaborado para a seleção. Durante as aulas do mestrado e a participação no Grupo de Pesquisa em História Oral, como já foi dito, o projeto foi sendo reconstruído a partir de uma melhor compreensão da Geografia e da História Oral.

A gravação das entrevistas e a transcrição delas representou momentos de intenso crescimento e conhecimento entre colaboradores e pesquisadora. A construção da análise foi um trabalho árduo, de tessituras e retessituras a cada dia, especialmente pelo fato de tratarmos de vidas e não apenas de ensino de uma disciplina escolar.

A devolução social “diz respeito aos compromissos comunitários requeridos pela história oral que, sempre, deve prever o retorno ao grupo que a fez gerar.” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.31). Desse modo, a exposição do processo dessa pesquisa bem como a interpretação possível à pesquisadora representa muito mais que um *obrigado* e sim um compromisso ético de pesquisa que foi assumido com os colaboradores antes da realização das entrevistas.

2.5.2 As entrevistas: Transcrição, Textualização e Transcriação

As entrevistas são o fio condutor do trabalho em História Oral. Antes de sua realização, fui tomada por um sentimento de vazio. No processo de gravação, senti que vivenciava um momento especial e com as narrativas em mãos, pude dizer como Holanda (2006): elas estão “prenhes de sentido”.

As decisões iniciais a serem tomadas foram em relação ao tipo de entrevista, local e data, isto é, as condições para a realização. Seguindo a orientação da História Oral “deve-se, sempre que possível, deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar a entrevistas (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.56).

Cada colaborador escolheu o lugar da gravação: Marcos optou por realizar a entrevista em sua própria residência; Ruzel, primeiramente agendou em um centro de documentação, localizado no prédio que conhecemos em Porto Velho como “Prédio do Relógio”, mas a entrevista, por conta de seus horários, acabou sendo realizada em uma sala de uma das escolas que ele trabalhava na época. Núbia optou por realizar a entrevista na minha residência.

Todo o material, fitas, pilhas, gravador foi providenciado e, por mais que houvesse um planejamento em relação ao tempo da entrevista, foram os colaboradores que deram o tom final. “Deve-ser ter em mente que a capacidade de narrar está na anuência, no estado psicológico e físico do entrevistado, que pode sim decidir sobre os rumos finais da entrevista.” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.60).

A gravação das entrevistas aconteceu de forma tranqüila, os professores pareceram não se incomodarem com o gravador não apenas porque já sabiam que seria usado, mas porque tinham a garantia de que nada seria publicado sem a sua autorização.

A entrevista enquanto “conversa-diálogo gravada”, apropriando do termo usado por Caldas (1999, p.96), é um processo e não produto e é formado por encontros (e alguns desencontros) que expressam a “comunicabilidade da experiência” não apenas do indivíduo entrevistado, mas do grupo a que ele se filia.

As fitas das gravações são apenas um passo na formação inicial do texto como espaço dialógico privilegiado que possibilita encontro de valores, de experiências, de significados, tornando-se condição do sentido, símbolo entre as linguagens e a vida, diálogo maior entre os textos sociais que o texto plasma e indica.” (CALDAS, 1999, p.97)

Depois das gravações, entrou em cena a negociação. “Mais do que pôr ou tirar partes, tudo deve ser negociado” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.60). Negociamos o que entraria e o que sairia das entrevistas, como a redação iria ser apresentada e algumas informações adicionais pós-entrevistas. Não chegou a ser um momento de conflito, mas de escolhas conscientes deles e minha.

Mais que fazer entrevistas, em História Oral, é preciso “habilitá-la para o uso” (p.118), por isso, ao realizarmos entrevistas com professores de Geografia já sabíamos que estávamos apenas iniciando a pesquisa. Para habilitar uma entrevista para uso, a História Oral propõe alguns procedimentos e posturas: transcrição, textualização e transcrição.

De acordo com Caldas (1999) a transcrição é literal, é o ato de passar para o papel “tudo o que foi dito, inclusive todos os erros, vazios e silêncios” (p.103) ao que Caldas acrescenta também outras formas de linguagem como os gestos e as expressões. A textualização é o momento em que se “apaga” as falas do entrevistador para que o colaborador/entrevistado apareça. “O ‘desaparecimento’ do *entrevistador* é inclusão dialógica, *não sumiço*. (p.106), pois o entrevistador, como interpretador de diálogos, continuará existindo em todos os momentos da pesquisa.

Poderíamos parar de “habilitar” a entrevista na textualização, uma prática comum em pesquisas, mas a História Oral exige uma transcrição da entrevista, isto é, “[...] algo que sendo de um estado da natureza se torna outro [...]” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.133). Não é uma cópia fiel da fala do outro, nem uma imitação, paráfrase ou paródia, mas uma criação que vai além do que foi criado. A metáfora da água utilizada pelos autores explica esse significado, a água passa do estado líquido para o gasoso, assim como há a transformação do oral para o escrito.

“A noção de transcrição ganha novos sentidos na história oral, pois sugere a fatalidade da transcrição como ato de recriação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado” (2007, p.136). Mas, nem tudo se pode transcrever. Austin (apud MEIHY e HOLANDA, 2007) faz a separação de fatores constataivos que dizem respeito a dados como nome e naturalidade; e os fatores performativos que são dizeres mais abertos, ligados a sentimentos e sensações. São nos fatores performativos que o oralista mais atua com a transcrição.

Após transcriarmos as entrevistas, devolvemos seu conteúdo aos colaboradores para que eles as analisem e façam as mudanças que considerarem necessárias. Esse momento é chamado de Conferência.

2.5.3 As conferências: devolução, autoria e autorização

A Conferência, mais que um momento da pesquisa, é um compromisso assumido com os colaboradores antes dela. Acreditamos que os professores de Geografia entrevistados ficaram mais dispostos a participar da pesquisa ao saber que haveria esse momento, isto é, que a entrevista passaria pelo seu crivo e que eles teriam a oportunidade de acrescentar, retirar ou modificar o que foi dito.

Para Meihy (2005, p.184) a Conferência é o “momento em que, depois de trabalhado o texto, quando se supõe que este está em sua versão final, o autor

entrega a versão para ser autorizada, numa ocasião combinada com antecedência”. Meihy alerta ainda que o pesquisador deve se preparar para eventuais negociações. É o que aconteceu com “Augusto”¹³: “[...] foi ele quem escolheu a ordem das entrevistas, deu-me a opção dos contatos e, durante todo o longo processo de maturação do projeto, acompanhou tudo pretendendo orientar o andamento (2006, p.38). Meihy também negociou com o que considerou importante aparecer, como a cidade São Paulo, cenário do drama familiar do qual “Augusto” é participante.

Do mesmo modo, os professores retiraram alguns trechos e expressões ou acrescentaram informações. Não houve grandes alterações na estrutura inicial do texto transcrito mesmo que a pesquisadora tenha invertido alguns “lugares” de seus dizeres, ainda assim eles se reconheceram neles. Compreendemos que foi um trabalho de tornar comunicável de forma escrita o que havia ficado claro na fala.

[...] o compromisso com a devolução do texto é uma obrigação de todo oralista que considera seu trabalho além dos interesses teóricos, acadêmicos ou restrito a grupos específicos. Mas – pergunta-se – devolução, em termos amplos, para quem? E assim inverte-se a equação: o público interessado escolherá, na abertura de seus anseios, os textos adequados. (MEIHY, 2005, p.167).

A devolução, portanto, compõe o caráter social da História Oral. Em nosso caso, a Escola Estadual Estudo e Trabalho é a Comunidade de Destino por excelência, porém as escolas públicas de Porto Velho e os professores de Geografia (ou não) que atuam nelas também participarão desse processo de devolução social à medida que conhecerem a pesquisa sendo esta de caráter público.

Nesse sentido, a discussão sobre a autoria dos trabalhos em História Oral é constante. Se a pesquisa foi realizada em termos de colaboração, quem é o autor? Ou somos todos autores? Consideramos o que Meihy (2005, p.130) diz: “antes de mais nada, é preciso lembrar que o produto escrito resultado da entrevista é fruto de longo processo de transformação da fala oral em texto escrito”. Assim, o “eu narrador” que é quem analisa a história de vida do narrador (que é quem conta) assume a responsabilidade por essa transformação do discurso oral para o escrito e pela posterior análise.

Nesse sentido, podemos entender que o narrador ou entrevistado ao autorizar a publicação de sua entrevista, interferindo na escolha do que será publicado tornar-se colaborador da pesquisa, já trabalha com o pesquisador, ajudando-o a mostrar

¹³ Colaborador que teve o nome trocado por Meihy (2006) para evitar identificação.

como deseja ser visto. A carta de Cessão¹⁴ é um instrumento representativo desse trabalho de colaboração e da responsabilidade do pesquisador.

2.5.4 A tessitura das análises

Iniciar a análise de entrevistas em História Oral não é tarefa fácil, concluí-la muito menos. A partir das leituras e do contato com pessoas que fazem pesquisa em História Oral (e também com pessoas não a aceitam) percebi que mesmo diante da intensa produção nesse campo, especialmente nos últimos anos, a História Oral ainda é vista com desconfiança no meio acadêmico, pelo menos, em parte do meio em que atuo.

Roteiros de elaboração de análises são inexistentes nos autores que escolhi por fundamento. Algo, talvez, premeditado e democrático, a fim de que pesquisador saiba fazer pesquisa em História Oral, mas aprenda e escolha seu modo próprio de analisar. Foi o que fiz. Busquei suporte nas análises de Holanda (2006) que se aproximou do *modo próprio* que desejei desenvolver.

A forma como Holanda (2006) contou sua experiência com o colaborador, o percurso dialógico que fez nas análises e a postura de sujeito aprendente foi determinante para minha escolha. Evidentemente, tive contatos com outros trabalhos em História Oral que também contribuíram para a construção da pesquisa. Um deles foi o trabalho de Santos (2002) especialmente em relação aos conceitos da História Oral aplicados na pesquisa, como origem voluntária, além de posturas do pesquisador oralista.

Não houve um interesse inicial pontual, preciso, exato, um tema, uma temporalidade pré-definida, não houve um objetivo pré-definido, nem pergunta inicial que impusesse tempo/personagens/circunstâncias/temáticas ou relações iniciais (do tipo: seu nome, idade, local de nascimento, filiação, profissão, locais onde trabalhou). Estes temas ocorreram dentro do contexto da narrativa inicial, mas sua incidência e permanência como algo relevante foram definidas no contexto da narrativa e na opção voluntária do narrador. (SANTOS, 2002, p.64).

Exemplos de pesquisas recentes defendidas com sucesso em Universidade de São Paulo (USP), conhecida pela seriedade com que trata suas pesquisas, além do acesso livre aos pesquisadores que também foram professores em disciplinas do

¹⁴ Documento que autoriza o uso da entrevista, de parte dela e/ou da gravação e do resultado escrito. (MEIHY, 2005, p.260).

Mestrado, como a Prof^a Fabíola Holanda e o Prof. Nilson Santos, ajudou-me a dar os primeiros passos nas análises em História Oral de Vida, um processo construído em dias, noites e madrugadas, como o fez Meihy (1991) e equipe na composição de Canto de Morte Kaiowá: história de vida: “foram dias, noites e madrugadas em que nos empenhamos na finalização desse texto” (p.11), reflexo de um trabalho de análise que não quer dizer apenas o que foi dito, mas recriá-lo a partir de reinterpretações e escolhas.

[...] como autor intruso, desenvolvo minhas análises, como quem recorda uma história, procurando reconstruir através dessas memórias crivadas sobre pergaminhos antigos de nossas histórias de vida, uma visão da condição humana e da profissão docente. (PÉREZ, 2003, p.59).

Logo, no processo de análise revivemos o momento da entrevista com o olhar presentificado, nós e os autores, nós e a ética, nós e a comunidade de destino. Assim, não construímos sozinhos as análises e numa pesquisa com professores não tratamos apenas da profissão docente, mas de uma interpretação sobre a própria condição humana.

3 ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Os professores entrevistados atuam no ensino da Geografia escola no mínimo dez anos e no máximo vinte e oito anos. Possuem experiências em outras escolas e apenas um deles atua também no Ensino Superior. Foram entrevistados dois professores e uma professora: Ruzel, Marcos e Núbia. Todos são licenciados em Geografia e todos possuem pós-graduação, sendo que destes apenas um na área de formação inicial. Ruzel e Marcos fizeram especialização em Metodologia do Ensino Superior e Núbia cursou uma especialização em Geografia, História e Meio Ambiente.

Ruzel mostrou interesse em participar da pesquisa tanto que apesar de ser muito ocupado (tivemos desencontros em relação ao local de realização da entrevista) fez questão de que ela acontecesse. Minha participação nessa entrevista foi mínima: ele conduziu em todos os momentos e a mim coube apenas pedir que explicasse mais sobre esse ou aquele assunto. Foi enfático ao tratar da profissão, mas evitou o tempo todo falar de sua história pessoal fora da escola, o que só aconteceu no início da entrevista, com de costume em muitas entrevistas. Sua narrativa parecia, muitas vezes, a voz de um ancião a aconselhar, a testemunhar a verdade que viveu.

A convivência como aluna desde a 5ª série e agora como colega de trabalho possa ser um indicativo. É um professor muito conceituado no município. Conhecido pelo seu rigor disciplinar, conhecimento e por suscitar nos alunos uma relação de amor e ódio. A entrevista foi realizada no dia 27 de outubro de 2006, pela manhã, em uma sala localizada no CEEJA Padre Moretti, um dia e local escolhidos pelo professor. A gravação durou cerca de 60 minutos e só foi interrompida no final pelo balbúrdio do encerramento das aulas.

Marcos é jovem tanto em idade quanto na profissão de professor. Foi muito simpático e nos recebeu em sua residência. Demonstrou estar à vontade e aberto. O fio condutor de sua narrativa foi o trabalho cotidiano em sala de aula, especialmente, a relação professor-aluno e as dificuldades da atuação pedagógica.

Sua sensibilidade esteve muito presente, especialmente ao se referir a um episódio ocorrido no início de sua atuação na escola pública e que marca até hoje sua prática enquanto professor. Entre a gravação, sucos e conversas com sua

esposa, que também é professora de geografia, ficamos por lá cerca de quatro horas. Durante as gravações, a esposa esteve ausente a realizar atividades domésticas. A entrevista foi realizada no dia 27 de outubro de 2006, no período da tarde na varanda de sua residência.

Núbia constrói sua narrativa fugindo do estilo clássico “Era uma vez”. A entrevista é cheia de personagens com os quais ela dialoga o tempo todo. Seu jeito divertido, fez com que as horas nem fossem contadas. Sabemos apenas que iniciamos no período da tarde e que nossa conversa se prolongou até a noite. Foi uma entrevista muito esperada, marcada e remarcada várias vezes. Núbia preferiu que a entrevista fosse realizada na residência da pesquisadora no dia 15 de março de 2007.

No decorrer das entrevistas foram colocados números que estão relacionados com cada temática abordada, posteriormente, nas análises. Essa é uma forma utilizada comumente utilizada nas pesquisas em História Oral, que previne repetições e garante a fala integral do entrevistado sem abrir mão das interpretações possíveis ao pesquisador.

PROFESSOR RUZEL DE OLIVEIRA COSTA

“Ser professor é ter uma formação específica pra isso, é uma profissão e não está em extinção, pelo contrário, educação é uma das poucas áreas onde você vai precisar sempre de profissionais. É uma profissão que requer preparação. Não é como as pessoas dizem que professor é um coitado, é que para ser professor tem que estudar”

Sou amazonense, lá de Manaus (1). No final de 83 pra 84, resolvi sair de Manaus, vim passear, gostei da cidade e fiquei. Em 84, Porto Velho era uma cidade bem interessante, calma, poucos carros, mais arborizada e eu gostei da cidade. Eu gosto de Porto Velho, pretendo ficar aqui mais uns duzentos anos (5). Havia uma carência na área de educação. Eu já era formado em magistério antes de vir, mandei meu currículo pra Secretaria, aceitaram. A primeira escola que eu trabalhei foi o Eduardo Lima e Silva em 84, logo no começo do ano, pouco tempo depois, eu fui pro Estudo e Trabalho e estou até hoje. A Escola Estudo e trabalho foi a segunda escola que trabalhei como contratado. Fui diretor da escola, sou professor de geografia e pretendo ficar lá mais uns vinte anos (7).

Eu acho que a escolha para área de geografia já era uma tendência minha mesmo, eu gostava, aliás, gosto de ver mudanças... Enfim, foi uma tendência. Foi uma boa escolha, não me arrependo e pelo contrário, até estou multiplicando isso e

posso até falar que consegui alguns alunos que estão se formando como professores e estão ministrando aula de geografia em outras escolas porque gostavam das minhas aulas, gostavam do que a gente fazia, gostavam da transformação, de acompanhar as transformações ocorridas porque tudo a geografia praticamente pode explicar. A geografia dá uma indicação pra você entender as modificações, as transformações que estão acontecendo hoje. (2)

Trabalho também em uma escola particular. Estou no Objetivo há dezesseis anos só com o Ensino Médio. É também uma experiência boa, gosto muito de lá, pretendo ficar lá mais algum tempo (8). Com relação a alunos, não há muita distinção. Eu acho que o alunado da escola particular e da escola pública tem os mesmos defeitos: falta de leitura, falta de base (9). Eu acho que o professor tem que cobrar na mesma medida o aluno da escola pública e da particular porque a disputa tá aí (10).

Agora, a vantagem que os alunos da escola particular tem é com relação ao setor socioeconômico, mas o aluno da escola tem que colocar na cabeça que a única forma de você conseguir, ter ou almejar alguma é através da educação. É o que está faltando hoje. Não adianta mudar governo, entrar ou sair governo, enquanto não tiver uma política realmente voltada pra isso vai continuar a mesma coisa.

No Ensino Superior eu dou aulas no Curso de Pedagogia que forma professores de 1ª a 4ª séries (11) e no Curso de Jornalismo também. Muitos deles até já dão aula. Eu tive que mudar a minha metodologia, pois eu senti que eles têm muitas dificuldades em repassar os conteúdos de geografia (12).

O que eu trabalho hoje na faculdade é o que eles vão precisar para repassar isso. Como eles devem repassar? Parar de trabalhar apenas conceitos, porque até eles na faculdade se perdem, por isso trabalho o que eles precisam. O aluno do Ensino Superior sai da Universidade ou da Faculdade muitas vezes sem preparo, sem preparo mesmo. Eu estou notando isso. Tanto que tem faculdade no Nordeste, Sudeste e até no Sul que estão oferecendo uma disciplina antes da disciplina formal. Por exemplo: se a disciplina é Física 1, eles oferecem Física básica, para que os alunos tenham base para estudar Física 1. Assim, também é com Química e até Língua Portuguesa. Em várias áreas tem profissional que atua e comete erros.

No jornalismo, por exemplo, tem gente atuando em TV, jornal, Rádio que cometem erros que a gente chama de básicos. Então, é preciso ter uma preparação

para o mercado de trabalho. No caso, os alunos do curso de pedagogia, principalmente esses que vão trabalhar de 1ª a 4ª séries, buscam saber como repassar os conteúdos geográficos para os alunos. E agora que eles começam a entender essas transformações. Eles colocam que no Ensino Fundamental e Médio realmente não conseguiram aprender a geografia que precisavam e agora na faculdade eles sentem dificuldade, principalmente em como repassar para os alunos (13).

Agora isso se torna até mais interessante porque eles mesmos se colocam no lugar dos alunos e trazem as perguntas que os seus alunos fazem em sala de aula e dizem pra mim: “_Professor, eu não consegui responder.” Ou “_ Não sei como repassar esse conteúdo”. Como por exemplo, como repassar relevo? Uma vez uma aluna comentou que ela sabia como começar, mas depois não sabia como terminar. Ontem eu tive aula com eles e a gente colocou isso, então eu falei. “_ Eu estou procurando repassar o que vocês vão precisar”. A gente sente que nessa parte eles são muito, muito, muito carentes na informação e principalmente na interpretação.

Também trabalho no Pe. Moretti onde os alunos vêm fazer o chamado “Provão” e a principal dificuldade deles é interpretação (14). Marcar a questão eles marcam, mas na hora de justificar, que é a parte da interpretação, eles não sabem. Com relação às provas são trinta questões, quatro de interpretação de um texto e as outras vinte e seis tem optativas. Então nas quatro para você interpretar o texto, a dificuldade é que os alunos não conseguem fazer. Uma parte significativa dos alunos deixa essas questões em branco. Eles estão tentando na sorte nas optativas que são quatro alternativas e as de interpretação eles não fazem ou não conseguem ler ou não conseguiram interpretar ou mesmo dão pouca importância para essas quatro questões.

O índice de reprovação é altíssimo. Primeiro porque eles não vêm preparados, infelizmente a maioria esmagadora não se prepara. A escola oferece a ementa, os conteúdos que vão ser cobrados só que muitas vezes não há preparação, um mínimo de preparação, tem muitos que infelizmente vêm tentar na sorte, mas como tem que ler, tem que interpretar, o índice de reprovação é altíssimo, chegando muitas vezes a mais de 90% em determinadas disciplinas.

Desde a minha monografia na graduação, pós-graduação o tema foi imigração. Eu sempre achei interessante essa pesquisa sobre migrantes (3).

Eu estava fazendo um livro sobre didática de geografia só que uma editora me fez uma proposta com relação a hinos de cidades e eu comecei a pesquisar e vi que dentro dos hinos também conta essa história e aí eu transformei isso aí em um outro projeto, fazer referências às pessoas que dão nome a alguma coisa, escolas, ruas (15).

O interessante é que você mora num endereço e aquilo se torna tão habitual que você fala “rua...” pronto, mas você não liga a rua à figura, pessoa ou personagem (16).

E aí comecei a pesquisar sobre isso e achei interessante e continuei. Agora, a editora queria um trabalho logo, mas eu lendo, pesquisando, investigando os livros, eu encontrei algumas informações que não são verdadeiras e eu não vou lançar um material rápido sem realmente pesquisar a fundo e tirar aquelas distorções que acontecem na maioria dos livros de história, principalmente história de Rondônia (17). Então é um trabalho de investigação. É um trabalho que requer muita leitura, muita pesquisa em livros, em arquivos, em jornais antigos, desde a época em que o jornal começou a circular aqui em Porto Velho em 1917 até agora.

É pegar essas informações e depois checar, se puder, com algum membro da família, se ainda existir. Já consegui, já entrei em contato com várias pessoas, filhas de ex-governadores daqui, de outros membros da sociedade (18). E a gente pega essas informações e depois bate com os livros e vê que são coisas assim bem diferentes. Agora, na época da política também já queriam lançar o livro. Eu falei que não está ainda na hora, o livro requer ainda revisões e alguns detalhes a mais que a gente puder enriquecer de acordo com a investigação e a pesquisa, como já está acontecendo.

Quanto mais informações sobre os personagens, eu acho que mais interessante fica o livro. Na primeira parte, eu pretendo lançar com aproximadamente seiscentas referências, eu estou quase chegando a esse número, fazer a revisão e mandar pra gráfica e com algumas figuras, algumas fotografias daquelas pessoas bem antigas, alguns documentos assim bem interessantes. Esse é um trabalho que não tem aqui, é um trabalho inédito. Com quem eu estou conversando, com as famílias por exemplo, elas ficam bem satisfeitas, elas ficam alegres em saber que alguém lembrou e mostrar quem foi o personagem (19), chegam ao ponto de se emocionarem mesmo, de agradecerem depois e perguntar

quando vai ser lançado, onde vai ser, me telefona, manda mais informações. Ficou um negócio assim bem interessante.

Eu não tenho nada a reclamar, tudo o que eu tenho hoje, está bem sedimentado, família, bens, é tudo através do trabalho na educação (4). Agora, você não pode se acomodar. Acontece que a maioria dos professores se acomoda, não procuram buscar novos horizontes, ficam realmente acomodados e se você fica acomodado, você fica refém, sujeito ao que você tem somente (20). Então, o professor tem que ler, tem que estudar, pesquisar, procurar novas formações e assim, logicamente o professor vai ter um melhor rendimento.

Agora, com relação as partes negativas da educação continua sendo sem dúvida nenhuma a falta de respeito, principalmente em investimentos de todos os governantes, porque eu coloco sempre isso na sala de aula, a preocupação que se tem hoje não é com a qualidade e sim com a quantidade (21), mas tem que melhorar e realmente o aluno tem que começar a perceber isso também se não ele vai ficar pra trás.

Meu primeiro projeto é terminar o livro e depois, começar outro. (risos) Começar o segundo volume, porque no segundo volume, além de Porto Velho vou incluir outros municípios de Rondônia e até de outros Estados, porque toda vez que eu pesquiso, toda vez que eu procuro as ruas, surgem novas ruas, surgem novos nomes e aí você vai atrás desses novos nomes. Então, eu estou colocando mais as tradicionais. Como aqui é uma área de muita imigração, tem pessoas de todos os lugares. Então, eu vou dar uma referência a um determinado número de personagens das capitais e colocar. E também do interior.

Acho que falta valorização ao professor da parte do Estado (22). Se pega, comparar exemplos de qualificação, de salários, de horas trabalhadas em determinados países não tem nem comparação com o nosso. A valorização lá é muito maior. Se você pegar antigamente, no município, as pessoas mais importantes eram o prefeito, o padre e o professor (23).

Hoje, professor, infelizmente, é colocado como um coitadinho, uma coisa que totalmente errada. Principalmente na faculdade, a gente coloca que o professor não é coitado, nunca foi (24). E as pessoas qualificam isso, mas pelo contrário. Eu acho que o professor continua sendo a peça mais importante porque todos vão passar por ele. Também discordo quando dizem que ser professor é um sacerdócio, que o professor tem que se entregar todo, isso nunca foi.

Ser professor é uma profissão (25). Tem uma frase que eu gosto sempre de dizer: eu não dou aula, vendo. Professor ganha, é uma profissão (26). Eu fico até irritado quando escuto que é sacerdócio. Não. É uma profissão como uma outra qualquer. Você escolheu aquilo e vai continuar, então. E sabe dos pontos positivos e dos pontos negativos.

Outro ponto bem interessante na educação é que você faz diariamente uma reciclagem dos conhecimentos, principalmente na geografia e na história os acontecimentos são mutáveis, todo dia, todo dia tem coisas novas, todo dia você tem novas políticas, economia, até mesmo a parte física não é a mesma (27).

Outra coisa que colocam é que professor faz sempre a mesma coisa. Não é. Nunca você vive a mesma coisa todo dia. A sua vida não é rotina (28). Cada turma, cada pessoa, você nunca vê as mesmas pessoas todos os dias. Você no ônibus, no carro, você encontra pessoas diferentes e não existe essa rotina. Então, você tem que estar sempre atualizado, o aluno gosta disso, o aluno admira isso, o aluno respeita você por causa disso (29).

As pessoas acham que aluno gosta de professor bonzinho. O professor bonzinho é aquele que deixa colar, é aquele que dá nota alta, aquele que deixa conversar. Aí o professor bonzinho, depois, ele se torna em quê? Em professor bobinho (30).

Quando eu estava na direção da escola, eu sempre dizia para os professores: a única coisa que você vai ter, que você tem é o seu nome, é o seu nome (31). Então aí você faz o seu nome. E hoje o aluno é muito, muito esperto com relação a isso. O alunado hoje sabe com quem mexer, ele sabe como falar, ele sabe como se dirigir com determinados professores.

O professor, na realidade, principalmente nas séries iniciais, ele é mais importante do que o pai, quando por exemplo, o professor passa alguma coisa e vai conversar com o pai e o pai diz: “Não, é dessa forma”. E o que o aluno diz: “Não. Meu professor disse que é assim.” Então, o professor tem que aliar a disciplinar em sala de aula com o conteúdo, como transmitir e, principalmente, a atualidade.

A Geografia, por exemplo, infelizmente ainda é repassada para os alunos como se fosse alguma coisa pra decorar, eu escuto isso principalmente na escola particular (32). Tem pai que fala: “Meu filho tem que decorar”; “Essa é uma matéria decorativa”. Nunca foi. Então, a dificuldade que tem hoje com relação a todos os alunos, é leitura e principalmente, interpretação de texto.

Segunda-feira passada, a gente recebeu a comissão do MEC pra aprovação do curso de jornalismo e de publicidade. E estávamos conversando que até nas faculdades dos grandes centros, como São Paulo, Curitiba e Manaus 80% dos alunos também entram completamente despreparados. O representante do MEC até colocou que os alunos entram nas faculdades sem saber ler nem escrever e eu falei pra ele: “Então são analfabetos funcionais” e ele disse não, eu não queria chegar a falar isso, mas é isso mesmo. São analfabetos funcionais. De quem é a culpa disso? De todo mundo, né? De professor, da família e do Estado que não dá condições de você comprar um livro.

Nas classes menos favorecidas ou o camarada compra livro ou ele compra comida. Então é uma escolha e aí, volto a repetir: vai para o comodismo. E ler hoje é pra muitos uma coisa muito difícil, ele não consegue ler uma página e compreender pelo menos o que ele leu e aí ele pára de ler, não compreende, ele não consegue. Por isso que eu digo para os meus alunos: “Tem que ler tudo”, revista em quadrinho, bula de remédio, tem playboy? Leia também, o que tiver pra ler, você tem que começar a exercitar isso.

Aí eu digo que o professor é um provocador, o professor tem que provocar o aluno e nesses anos todos eu consegui uma coisa bem interessante, eu já consegui criar um hábito de leitura, mas tem um outro ponto interessante: na escola particular, toda semana eu chegava e comentava com eles o que tinha acontecido, tinham as revistas, os noticiários mais interessantes, fiz isso durante um bimestre, no outro bimestre já era o aluno que chegava pra mim: “Professor, o senhor viu...?” E por incrível que pareça teve uma mãe que foi reclamar por causa disso. A mãe disse que o professor tava falando só sobre revistas.

Há indivíduos também que muitas vezes eu acho que não é o aluno que tem que ser reprovado, é o pai. O pai que tem que ficar de recuperação, o pai que tem que voltar pra leitura e o pai não chegou comigo, chegou com a minha coordenadora, até pedi pra conversar com o pai, só que ele nunca veio também.

Na faculdade pra mim esse ano, logo que eu entrei com essa turma, eu via as dificuldades, mas depois de dois meses trabalhando, já chegaram comigo dizendo: “Ó professor, to lendo, viu?” “Isso aí, já li”. Hábito você cria. Então, eu acho que cabe ao professor também criar esse hábito e mais interessante preparar o aluno, não como colocam pra vida, pra vida, pra vida, mas preparar profissionalmente.

Hoje tudo é concurso. Uma outra coisa que eu falo pra eles, se eles não estudarem, nem lixeiro vão ser, por que? Tudo é concurso. Se você não está preparado pra concurso, vai ficar sempre onde? Nesse setor terciário, comércio principalmente que já tá inchado e com salário baixo ou no trabalho informal.

Na minha atuação em sala de aula, observo que a geografia envolve todas as ciências. Então de um simples assunto, você coloca várias outras coisas, modos, costumes, música, história, matemática, envolve uma série de coisas. É nesse ponto que eu acho que o professor deveria se preparar, não voltado somente para o conteúdo em si, mas sim pegar um assunto e diversificar.

Eu sempre faço isso: eu falo para o aluno: “O que você falar coloca na geografia”. Aí teve um aluno que falou assim “sexo” e aí a gente teve que explicar o que era taxa de mortalidade, perspectiva de vida, quais são os países que têm os maiores índices de natalidade, por que, então o que você colocar, você mostra que está dentro da geografia, por isso que ela se torna uma das ciências mais importantes pra explicar tudo o que está acontecendo (38).

Outra coisa fundamental também que o professor tem que ter principalmente com relação ao Ensino Fundamental e Médio é a disciplina em sala de aula. Não adianta nada você tá com um conteúdo bom se não tem a disciplina, você tem que ter os alunos voltados pra sua disciplina, para o que você está falando, escrevendo ou comentando (33).

Se começa um foco de conversa daqui a pouco toda sala vai ter esses focos e aí você não consegue silenciar a turma e o teu conteúdo praticamente fica perdido. Infelizmente hoje eu vejo que tem muitos professores que têm receio de chamar o aluno, de conversar com o aluno, de colocar realmente a disciplina. A televisão mostra nos noticiários que o professor hoje está sendo também uma vítima da violência.

Eu acho que o professor chega na sala e pensa e fica receoso em chamar a atenção dos alunos com medo dessa violência. Mas, o professor tem que mostrar na sala de aula que o comando da sala é dele e que as regras ele é quem tem que determinar juntamente com os alunos para não ter esses focos e principalmente para que a sala não vire uma bagunça realmente, ninguém entende nada e isso se torna perigoso porque dentro da sala de aula, começando com brincadeiras pode ter violência, como já acontece, você não consegue dominar uma turma cheia de focos e infelizmente a violência em sala de aula chega até o professor (34).

Agora isso deve ser trabalhado desde o começo. Não adianta o professor chegar com uma postura no começo e depois querer mudar sua postura, isso ele não vai conseguir nunca, os próprios alunos vão criticar: “por que só agora? Por que não foi assim desde o começo? Agora deixa isso aí.”Então, o professor tem que ter três coisas fundamentais: domínio de sala, domínio de conteúdo e estar atualizado. Tendo esses três itens, consegue trabalhar tranquilamente, normalmente, sem preocupação com nada e você vai ter no final um rendimento. O aluno gosta de disciplina, se deixar à vontade, vai perder realmente.

Mesmo tendo várias atividades, professor em escola pública, particular, faculdade, cursinhos pré-vestibular, eu consigo conciliar com a vida pessoal. Faço um horário que dá pra atender tudo e sobra (35). Ainda tem um outro detalhe: você tem que fazer seu nome, você tem que mostrar quem é você. Depois que você consegue mostrar teu trabalho realmente, fica à vontade pra fazer teu horário, você fica à vontade pra escolher no que você quer trabalhar e você faz seu horário à medida que você consegue atender tudo, ter seu lazer, suas pesquisas, suas leituras, preparar suas aulas, então você consegue.

É nisso que está o segredo do professor (36).

Então, faça primeiro o seu nome para depois, você fazer seu horário, escolher o que você quer fazer, escolher os convites que você quer, descartar. Então, a gente consegue chegar a esse ponto. Ser professor é ter uma formação específica pra isso, é uma profissão e não está em extinção, pelo contrário, educação é uma das poucas áreas onde você vai precisar sempre de profissionais. É uma profissão que requer preparação. Não é como as pessoas dizem que professor é um coitado, é que para ser professor tem que estudar (37).

E você entra nessa profissão sabendo os pontos positivos e negativos, sabendo o seu salário, o que você vai ganhar, sabendo que você vai trabalhar, mas, procurando sempre melhorar sua profissão, se engajar num curso superior, você vai ver que é uma realidade completamente diferente, mas para você chegar lá, você tem que se preparar, você tem que pesquisar, tem que escrever.

PROFESSOR MARCOS LAERTE BONDEZAN

“Professor não vive 100% sendo professor, ele tem uma vida pessoal, precisa resolver coisas fora, precisa desse dia, o que na verdade é colocado como planejamento, mas você acaba não usando para planejamento. É o único dia que você não está dentro da sala de aula.”

Eu não sou natural do Estado de Rondônia eu vim com meus pais por imigração (1), criança ainda, quando eu tinha doze anos, eu não sabia muito do que se tratava, mas sabia que estava vindo pra melhorar alguma coisa na nossa vida (2). Isso eu já sabia. Não sabia onde era, não sabia como seria. E aí viemos meu pai veio primeiro pra trabalhar no comércio com meu tio que já estava aqui. À convite do meu tio, meu pai veio pra trabalhar juntos e eu vim junto com a minha mãe depois.

Vimos de carona com umas pessoas conhecidas do meu pai e do meu tio. Eles nos trouxeram. Era um carro pequeno. Veio eu, minha mãe e minha irmã e mais três pessoas, além do motorista. E vim.

Só que não cheguei aqui em Porto Velho primeiro, cheguei em Cerejeiras. É lá que nós começamos um comércio. Era uma loja de móveis e eletrônicos (3).

Ficamos morando lá três anos. Uma casa muito pequena, de madeira, mas ficamos assim mesmo, depois mudamos pra uma casa maior. Depois de três anos por causa de um desentendimento entre meu tio e meu pai, resolvemos vir pra Porto Velho pra fazer a mesma coisa.

Meu pai ficou sendo um ajudador do meu tio, já que na verdade eles queriam separar apenas as famílias e não a atividade profissional. E aí montamos uma filial aqui em Porto Velho.

Meu tio não queria, achava muito perigoso. Na época se dizia muito mal de Porto Velho no interior (4). Mas aí meu pai veio antes, achou que não tinha problema nenhum e viemos pra cá só que aí viemos os três juntos num carro velho, era uma kombi. Chegamos aqui com um pouco de mudança em cima, o que deu pra trazer, o essencial. Fomos morar numa instância ali no Jardim Eldorado (5).

Ficamos ali pouco tempo, seis meses, graças a Deus, as coisas deram certo muito rápido. Em seis meses a gente já pôde alugar uma casa maior. O problema em morar naquela instância não era nem por falta de dinheiro, mas por falta de local pra morar aqui em Porto Velho naquela época (6). Até pra arranjar um local pra montar o comércio foi muito difícil.

As coisas foram dando muito certo desde que quando abrimos o comércio e eu fui acompanhando todo esse processo. Quando eu cheguei aqui estava na oitava

série. Comecei estudar lá naquela escola do Jardim Eldorado, Vicente Rondon, e a gente foi tocando a nossa vida dessa forma.

Fomos construindo algumas coisas, mantendo a Sociedade, mas teve um determinado momento que teve que romper com essa Sociedade e aí cada um ficou com a sua loja. E foi tocando assim... conseguimos ficar nesse ramo uns mais ou menos dezoito anos por aí, só que chegou um momento que teve que fechar, não estava mais vendendo e nesse tempo percorrido, eu que nunca havia parado meus estudos, meu pai e minha mãe sempre me incentivaram nisso (7).

Depois que terminei lá no Vicente Rondon, eu fui para o Rio Branco e fiz um curso técnico de contabilidade, não reprovei nenhum ano, foi normal, tudo tranqüilo. Terminado o curso, eu senti vontade de fazer uma faculdade.

Minha mãe e meu pai sempre exigiram isso de mim. Sonho de pessoas pobres que nunca tiveram nada de muito valor e aí, pelo menos um filho com uma faculdade, né? (8).

E aí foi... eu tentei primeiro pra administração de empresas, também não sabia muito bem do que se tratava, mas como era relacionado à contabilidade, eu achei que tinha maiores chances, mas eu não consegui ser aprovado nesse vestibular. Direito nunca tinha passado pela minha cabeça, achava que não tinha nada a ver comigo, apesar de as pessoas procurarem muito esse curso.

Eu pensei bem, não sabia exatamente o que queria, comecei a fazer cursinho, num cursinho que era bem conceituado aqui na época (9). Podia pagar nesse momento, então fui fazer.

Aí comecei a ter contato com vários professores de várias áreas e aí um deles eu achei interessante. A maneira como ele agia, como ele dava aulas e sabia que esses cursos relacionados à exatas não eram o que eu queria, eu fiz o curso técnico em contabilidade, mas não exerci a profissão em nenhum momento.

E esse professor interessante era de geografia (10). Achei que era uma boa opção e achei que era interessante e pensei: bom, se eu não gostar eu tranco, tento transferir pra outro... Fui aprovado, fiquei muito contente. Na época foi uma espécie de vitória.

Aí eu comecei a fazer o curso de geografia e acabei me apaixonando (11). Num determinado momento eu pensei: eu não vou desistir não porque o negócio é bom, interessante, a gente aprende muitas coisas que nem imagina que aprenderia

em geografia e conclui o curso no tempo determinado, hábil, não reprovei em nenhuma disciplina, foi tranquilo.

Só fiz licenciatura, não fiz o bacharelado, achei que na época não compensava, cheguei até a fazer o estágio pra concluir o bacharelado, mas na hora de desenvolver a monografia, eu procurei alguns professores que não me incentivaram muito.

Tinha um professor que eu achava interessante, mas todas as vezes que eu tentava contato com ele sempre tinha uma desculpa. E aí eu falei: deixa pra lá, numa outra oportunidade eu faço, mas eu nunca fiz (12).

Depois, resolvi fazer a pós-graduação, uma na área da educação já que eu já tinha passado no concurso e tudo mais, falei: ah! Eu vou investir nisso aí e fiz essa pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, também por incentivo da minha esposa, que na época era minha noiva (13). Ela tava fazendo e falou: faz, é bom! E agrega valor ao salário também. Eu me inscrevi e fiz. Eles fazem lá uma pré-seleção, mas eu acredito que essa pré-seleção é mais pra completar, completou a turma, eles fecham e pronto.

Foi tudo normal, não tive nenhum problema e conclui dentro do prazo normal, fiz o artigo que era pra ser feito, relacionado ao tema escolhido. Na verdade, depois da minha graduação e dessa pós-graduação, não participei de nenhum curso voltado à geografia ou mesmo à educação. Mas participei do Tom da Amazônia e o Curso da ASAF que eu concluí na semana passada com grande sucesso (14).

Iniciei minha atuação em sala de aula como professor contratado. Eu tinha recém terminado o curso de geografia e consegui, através de uma amiga, uma vaga numa escola particular. Ela queria sair daquela escola e ia ficar essa vaga aberta e aí ela me sugeriu e fiquei lá durante um tempo, acho que menos de um ano.

Foi difícil também porque a gente aprende uma coisa e depois a gente vai ver que na prática é outra diferente. No meu estágio supervisionado, por exemplo, eu dei aula pra quinta e sexta séries na licenciatura, logo ali eu já fiquei sabendo que era bem diferente daquilo que a gente aprende pra o que a gente faz na sala de aula (15).

Quer queira, quer não, a gente não consegue romper muito o sistema. A gente tenta, mas aí as dificuldades são muitas e parece que já é tudo condicionado pra as coisas serem daquele jeito (16).

As pessoas sempre falam que é o tal do tradicionalismo, mas eu procuro sempre acrescentar alguma coisa diferente pra tentar não ser 100% tradicionalista, mas foi difícil no começo, o problema maior que eu achei e que acho atualmente é a falta de educação que os alunos trazem de casa (17)

Alguns deles vêem o professor como um inimigo em potencial ou uma figura que elas precisam descarregar alguma coisa em cima e o professor estar lá pra absorver tudo isso (18). Esse é o meu calcanhar de Aquiles, digamos assim, a falta de educação de casa e eles trazem isso pra escola e a gente tem que tolerar e eles até abusam em determinados momentos.

Não reclamo de salário, apesar de muitos dizerem que professor ganha pouco. Realmente não ganha o suficiente, mas também não ganha tão ruim assim (19). Seria muito melhor se fosse pago o preço justo, o que não é feito. Mas, não é esse o meu maior problema o fato de o salário ser relativamente pequeno pra quantidade de esforço que a gente faz.

O problema maior é a indisciplina mesmo (20). Já em relação à aprendizagem tenho observado que o maior problema é a falta de conhecimento prévio dos alunos (21). Não sei exatamente onde acontece o problema, se é de 1ª a 4ª séries ou se é de 5ª a 8 séries. Eu até estava discutindo isso aí com os outros colegas... tem algumas coisas que são tão primárias que é impossível dizer que um professor em qualquer lugar que seja não tenha ensinado aquilo para um aluno, porque são coisas básicas mesmo, por exemplo, identificar um continente dentro de um mapa mundi no Ensino Médio (22).

Eu acho impossível nenhum professor não ter ensinado isso em algum momento da vida dele só que parece que os alunos são desmotivados por natureza, chegam desmotivados ou acham que aquilo não tem a menor importância na vida deles (23).

Eu vivo dizendo da importância da geografia na vida deles para o conhecimento do mundo em que eles vivem, mas eu acho que em determinados momentos, os alunos não encaram a geografia como uma matéria importante e não só a geografia, mas português, matemática, qualquer outra.

Estão só preocupados mesmos em tirar nota, ficar na média. Não digo que são todos, existem alunos bons, esforçados, mas numa média os alunos estão só preocupados em tirar nota, passar de ano (24) e depois se você na próxima semana perguntar sobre as coisas que foram passadas pra estudarem, eles titubeiam,

alguns conseguem lembrar e você vê que realmente aprenderam aquilo, mas a maioria não dá a menor importância.

Por ter trabalhado em escola particular e pública percebi que nas duas têm indisciplina, isso não é uma desqualidade da escola pública não. Na realidade, as diferenças são muito pequenas, muito tênues mesmo. O diferencial, pelo menos das escolas em que eu trabalhei é que o número de alunos por turma na escola particular é muito menor (25). Não sei dizer se isso é em todas, mas nas que eu trabalhei a quantidade de alunos é menor e isso dá uma facilidade de controle desses alunos. Na escola pública a quantidade de alunos por turma é muito maior no Ensino Fundamental.

No Ensino Médio só na EJA. Na EJA eu percebi que as turmas são bem numerosas. A gente vê e percebe claramente que na escola pública o problema da pobreza também afeta a falta de indisciplina por causa da forma como eles são criados. Quando você analisa a história de vida dos alunos você percebe coisas que na escola particular não têm (26).

Alunos com problemas familiares gravíssimos ou que não têm pai, não têm mãe. Na escola particular a gente observa muito pais separados ou moram com pai, a maioria com a mãe, mas eles não têm esses problemas que as crianças da escola pública têm, o que não são todos (27). Tem crianças da escola pública que tem famílias estruturadas, boas e que acompanham. Agora na escola particular, os pais colocam os filhos lá com a intenção de dar o melhor, mas é só isso também.

A escola tem fazer todo o papel dos pais. E na escola pública também é assim. A gente percebe que a gente é quem tem que fazer todo esse papel. Mas eu percebo que na escola pública os alunos são mais carentes de afeto. Por exemplo, quando eu comecei a dar aula lá na Escola Estudo e Trabalho, eu percebi que, principalmente as mocinhas têm mais carência de afeto (28).

Na última escola particular onde eu trabalhei não tinha problema, as moças, as adolescentes, as pré-adolescentes vinham pegavam na sua mão, pegavam seu material e te abraçavam e isso na frente das irmãs ou não, te acompanhavam até a sala. Na escola pública, eu tive um certo dissabor logo no início porque já começaram a interpretar isso de uma forma errada.

Acho que também é um número pequeno de alunas que pensam assim, mas algumas viam isso como um assédio, não sei, e aí assim que começaram a surgir boatos, eu conversei com a orientadora, a Cleide, e ela me orientou que era melhor

não haver então nenhum tipo de aproximação, manter sempre a distância e foi o que eu fiz.

A partir de então melhorou bastante, mas fica uma coisa tão artificial porque você não pode nem chegar perto de uma aluna ou de um aluno que isso é interpretado mal (29), isso é muito ruim pro relacionamento professor e aluno porque você tem que criar um limite, uma barreira, um espelho, um vidro e tomar muito cuidado porque senão as pessoas começam a interpretar isso mal.

Na escola particular não tinha isso não. Era normal você ou elas, normalmente são que vêm te abraçar. Os meninos não fazem muito isso, né? O máximo que eles fazem é pegar o seu material, dizer tudo bom professor, mas as meninas têm esse lado de vir, pega na mão, às vezes abraçam e aí não tinha problema nenhum, lá nunca houve reclamação nem por parte da supervisão, nem das alunas ou dos alunos. Já na escola pública aconteceu, né? E daí então eu me tornei menos afetivo com elas e com eles também já que é melhor não se aproximar nem de um e nem de outro pra que você não seja interpretado mal.

Na sala de aula eu gosto de pedir para os alunos desenharem mapas, é claro, cada assunto dentro de um contexto (30). Eu sempre gosto de levar mapas pra mostrar pra eles e peço pra eles desenharem. À noite tem uma certa dificuldade por conta do material que não eles não têm. Livros só alguns alunos e ainda são emprestados e a edição é bem antiga, mas serve (31).

Mas alguns materiais eu tenho dificuldades, por exemplo, vídeos. Não tem vídeos adequados pra determinados assuntos, não tem vídeos que eu acho que vale a pena você gastar um tempo com eles. Ontem mesmo no 1º ano, eu levei eles pro laboratório de informática.

Eu descobri um endereço eletrônico que fala sobre biomas, justamente eu tava trabalhando sobre bioma e final de semana, que é o horário que eu mais uso internet por conta do preço, pois quanto mais eu uso mais eu pago, então eu fui procurar e achei esse endereço interessante e levei os alunos pro laboratório de informática, mas são tão pouquinhos computadores, né? Teve que ficar três alunos por computador e isso não foi muito bom e eles reclamaram que não dava pra ver direito. E aí na verdade fica um monopolizando o computador porque quem é que vai manusear? Não para os três manusearem e eles reclamam.

Tem uma estratégia que na hora me ocorreu, mas não tinha me ocorrido antes que era ter gravado em disquete e levado os disquetes que aí dava pra ter

usado mais computadores. Eu não sei se isso foi uma falta de planejamento porque eu pensei a aula antes, vi o que eu ia pedir pra eles, mas eu achava que teria mais computadores com mais conexão. Na realidade, essa primeira aula ficou mais como um ensaio.

Agora, na próxima aula como eles já sabem em qual endereço entrar e aí eu vou levar essa página gravada em três disquetes, eu acho que é suficiente. Então, eu acho que essa próxima aula vai ser mais produtiva. Mas o que eu penso bastante é em relação à falta de tempo pra você procurar material alternativo, material de suporte pra enriquecer a aula. Normalmente, eu procuro o que a escola tem. Mas, a escola tem pouco.

Vídeos mesmo são muito antigos já com mofo é até perigoso colocar esses vídeos no vídeo cassete, que já está quebrado (risos), tem o DVD, mas o tempo que você tem pra sair à caça desse material é muito pouco. Essa é uma queixa. Você tem um dia só, mas nesse dia, você tem seus problemas pessoais pra resolver porque todo mundo tem suas coisas.

Professor não vive 100% sendo professor, ele tem uma vida pessoal, precisa resolver coisas fora, precisa desse dia, o que na verdade é colocado como planejamento, mas você acaba não usando para planejamento. É o único dia que você não está dentro da sala de aula. Durante a semana, você poderia me perguntar você trabalha os três períodos? Eu digo não, eu trabalho os dois períodos, 40 horas semanais, agora cada dia que passa eu tenho planejar minhas aulas para o outro e outro e o outro.

Eu não posso chegar na sala de aula de mãos limpas ou só com que eu tenho na cabeça e eu uso minhas tardes pra isso, pra ler o material, me inteirar de coisas que o tempo se encarrega de apagar da sua mente, então reforçando sempre, preparando exercícios, separando textos, gasto minhas tardes com isso, basicamente, são quatro ou cinco horas pra fazer isso e aí se eu for sair, por exemplo à caça de um vídeo, quanto tempo eu demoro só pra fazer isso? E na internet quantas vezes eu procuro endereços interessantes, quanto tempo não gasto? Não é logo de cara que você acha alguma coisa, tem muito lixo na internet e até você achar uma coisa que presta, demora... demora e custa caro se eu for fazer isso por minha conta.

Por exemplo, se eu for fazer isso lá na escola, aquele computador lá que dizem que é pro professor, mas eu nunca consigo usar ele, pois sempre tem algum

usando. O computador é usado pra fazer trabalhos da secretaria, trabalhos da supervisão e o tempo que você precisa pra pesquisar alguma coisa tem que ser grande porque demora, demora muito pra achar alguma coisa interessante na internet que valha a pena mostrar, o que acaba não acontecendo, pra eu pesquisar eu teria que perder meu horário de almoço ou comer qualquer coisa e não é muito bom, porque pelo período da manhã o desgaste físico e mental é muito grande (51)

Eu saio muito cansado do período da manhã. Quando termina a aula, o que eu quero mesmo é vir pra casa, almoçar e passa algumas horas não, mas alguns minutos, algum tempo pra descansar, pra recuperar as energias porque o período da manhã me suga muito.. à noite é mais calmo, mais tranquilo, não tem aqueles problemas de indisciplina, já o problema da noite é a desmotivação dos alunos, eles vão muito desmotivados, mais desmotivados ainda do que os alunos do ensino fundamental.

A maioria trabalha, chegam lá já cansados, tem aluno que você tem que ficar cutucando porque ele dorme mesmo na sua frente, se você pedir uma atividade pra ele fazer em casa, ele não faz. Ele já sai da escola tarde. E aí durante o dia, ele é no emprego dele, nem sei como é esse emprego dele (32).

Eu sei que poucos trazem e os que não trazem ficam copiando dos que trazem durante as aulas dos professores, às vezes até mesmo na sua frente, só que aí eu dou a minha punição que eu acho justa, copiou, não ganha o merecido, o que os outros ganharam.

Também não vou deixar de dar alguma coisa porque pelo menos ele tá ali tentando alguma coisa, mas a desmotivação é muito grande. Quando é o último tempo, eles querem sair de qualquer jeito e você tem que dar o seu jeito (33). “Não, vamos estudar mais um pouco, vamos fazer mais um exercício, ouve só um pouquinho o que eu tenho a dizer pra vocês, vamos ler um pouco” pra tentar segurar

.A falta de pré-conhecimento também é terrível. A falta de frequência é outro problema (34). Eu até costume brincar com os outros professores, dizendo cada dia é um grupo diferente de alunos que vem, se a turma tem vinte alunos, dez vem num dia e no outro dia vem os outros dez, parece que eles revezam. Tem alguns que só vem mesmo em véspera de avaliação ou aparece só no dia da avaliação mesmo.

Eles faltam demais. Isso aí atrapalha porque quebra o ensino, o que você vai fazer? A cada aula você vai ficar repetindo as mesmas coisas porque faltaram muito alunos, não, você tem que tocar pra frente... tem alguns que são assíduos, eu acho

que em nome deles você tem que tocar pra frente, continuar o assunto e não pode dar muito assunto, não pode ser muito exigente pra que eles não desistam porque eles desistem fácil.

O nível de exigência acaba sendo um pouco menor, mas assim mesmo você não pode deixar correr frouxo, você tem que ter um certo nível de exigência, você acaba batendo e assoprando pra que você dê o mínimo de conteúdo e pra que eles não desistam, não achem que é muito difícil aquilo e acabem desistindo no meio do caminho

A gente sabe que o índice de desistência no período noturno é grande e aí algumas coisas, eu acho que toda a direção acaba tolerando, o excesso de faltas, porque se isso acontecer no ensino fundamental, a escola vai querer saber onde está aluno, por que não veio, como acontece, né?

Mas no período noturno, vai exigir de quem? Só do próprio aluno, a maioria tem mais de dezoito anos e acaba tolerando algumas coisas, como é o caso das faltas. Tem alunos que vêm pouquíssimas vezes por mês. Se tenho dez aulas, no mês tem aluno que vem só a metade, às vezes menos da metade. E aí vai fazer o quê? Transferir esse aluno? Ou vai cancelar a matrícula? Não sei o que se pode fazer nesses casos. Se exige muito, ele acaba dizendo que não vem e não vem mesmo. E o interessante é que ele venha e não fique em casa porque jovens no período noturno ocioso é um perigo dobrado..

É bom que esteja na escola bem ou mal. E aí dentro desse universo a gente propõe atividades, levar pro laboratório ou assistir a algum filme que tenha relação com a disciplina. É dentro desse contexto que eu uso os materiais auxiliares, laboratório. Com a biblioteca, eu tive uma certa dificuldade no começo e acabei recuando um pouco.

Esse ano, por exemplo, eu não levei eles na biblioteca, mas sala de vídeo e sala de informática eu levo de vez em quando, não é rotineiro também, é sempre que eu ache que tem alguma coisa interessante pra mostrar, senão é melhor, ler textos, discutir e debater textos, passar esses textos pra eles, forçar eles a ler esses textos, pedir pra eles desenhar os mapas, pedir pra eles localizarem as coisas necessárias pra eles saiam de lá com uma bagagem mínima dentro da geografia³⁵

Eu sempre achei que o professor é aquela pessoa ajuda o aluno a interpretar a desenvolver aquele conteúdo proposto pela grade curricular que nós fazemos ou por aquilo que os PCNs nos sugerem (36), orientar os alunos, em alguns momentos

motivá-los a fazer aquilo. Já não vejo o professor como parte ou substituição da família (37).

O professor não deve fazer isso e também não é sua função. A nossa função, do meu ponto de vista, é transmitir algum conhecimento ou melhor, construir conhecimentos juntos, com leituras, com vídeos, com pesquisas, com debates, com explicações, com utilização do que você puder pra fazer sua disciplina ficar mais interessante (38), eu vejo o professor assim, mais como um orientador e é isso que eu procuro fazer, acho que meu objetivo não está sendo alcançado cem por cento não, principalmente à noite, por conta dessa dificuldade que eles têm de permanecerem atentos, de virem pra escola.

Mas, o professor é um orientador, ajuda a construir conhecimento, ajuda a transmitir esse conhecimento, construir junto. E pra isso tem que usar o que tiver disponível, se for só um livro ou se for só uma simples xerox, o importante é a gente entender o que está escrito ali, procurar debater as idéias ali daquele livro e construir idéias, se não tem material suficiente, não tem problema, vamos usar o que tem (39).

O ideal seria usar muitos recursos variados porque engrandece muito o conhecimento, mas se só tem o livro, vamos usar o livro. Tem muitos livros de geografia, muitos bons, outros ruins. Por exemplo, o livro didático de Geografia Geral que eu uso, eu acho um livro bom porque apesar dele não tratar de maneira profunda os conteúdos, mas ele aborda vários temas que vão ser úteis pro aluno, principalmente aqueles que querem passar no vestibular porque quer queira quer não, a continuação dos estudos tem que passar pelo vestibular, se ele não tiver o mínimo de conhecimento, ele não vai conseguir (40).

Com relação ao Ensino Fundamental, eu nesse ano estou dando aula de uma disciplina (Educação do Consumidor) que não tem livro didático. O que eu faço é utilizar algumas edições anteriores pra algumas matérias, acrescentando textos que eu busco na internet mesmo. Eu vou lá, procuro algumas coisas sobre aquilo que eu to pretendendo passar pra eles, trago e algumas eu tiro cópias, outras eu digo quando são pequenos textos e aí eles copiam, depois eu tento passar pra eles as idéias do texto, eu preparo alguns exercícios pra forçar que eles leiam os textos.

Às vezes você escreve no quadro, é mecânico e aí simplesmente o aluno escreveu e não sabe o que é escrito ali. Se você dita é a mesma coisa. O ditado é fragmentado. Não tem uma idéia constituída, fechada, então passo exercícios, faço

eles resolverem esses exercícios , cobro deles, anoto todos aqueles que fazem e procuro isso nos instantes que eu consigo manter a turma mais em silêncio, ultimamente eu tenho tido mais sucesso. Acho que eu peguei o jeito (41).

Procuro explicar pra eles, pergunto o que eles acham e aí depois eu sempre peço pra eles fazerem outras atividades como relacionar idéias com imagens, peço pra trazer revistas, peço pra eles desenharem mesmo e relacionar idéias políticas com imagens, fazendo associações livremente ou com figuras (42). E aí as revistinhas que você conseguiu pra mim, lembra? Eu usei aquelas revistinhas, foi bom interessante, é diferente, já pedi pra eles fazerem cartazes, mostrar para os outros alunos e explicar por que é aquilo ali...

E assim, eu vou trabalhando sem livro didático. Essa disciplina, Educação do Consumidor, é um esforço, pois apesar de eu ter feito meu Ensino Médio Técnico em Contabilidade no que diz respeito à uma avaliação da disciplina que fala sobre tributos ou legislação tributária, eu consigo ter um certo conhecimento a mais, já os outros conteúdos eu tenho que estudar todos os dias, como por exemplo ética, cidadania, esses assuntos mais filosóficos eu tenho mais dificuldades até de encontrar material adequado pra 5ª série, 6ª série, mas dentro dos textos que eu acho, eu vou passando, palavras eu vou trocando pra que eles entendam o mínimo possível, mas eu não acho uma boa coisa.

Eu acho que, no meu entendimento, eu estudei pra dar aula de geografia. Eu aprendi mais como transmitir conteúdos geográficos do que outros, mas estou dando o melhor de mim dentro dessa disciplina que me foi colocada como um desafio. Não sei se estou fazendo o melhor, mas estou fazendo o meu melhor. Até agora, eu não tive nenhuma reclamação consistente não (43). Até agora acho que o sucesso tem sido relativo.

Pretendo continuar insistindo mais na educação (44). Tenho vontade de fazer uma outra pós-graduação, mas não dessa vez na área da educação. Não pretendo fazer mestrado ainda, mas uma outra pós-graduação, talvez assessoramento remoto, alguma coisa desse gênero, ligado à área ambiental ou análise ambiental, mas vou ficar um pouco ainda mais na educação.

Não tenho expectativa de que as coisas vão melhorar ou que algumas pessoas de gabinete planejem... Não sei dizer onde estão exatamente as falhas, mas pra isso acontecer as mudanças têm que ser muito grandes e mesmo assim vão demorar muito.

Eu gosto de dar aula de geografia, acho interessante, estou sempre aprendendo coisas, mas eu vou aguardar um pouco mais, vou tentar, insistir um pouco mais e vamos ver até onde eu vou achar que vale a pena (45). Essa pós-graduação em uma outra área é pra tentar abrir os horizontes profissionais porque Rondônia ainda é um Estado que promete crescer em vários aspectos e quem sabe também não posso crescer profissionalmente (46), mas não penso em voltar para a cidade de onde eu vim, de forma alguma, eu tenho raízes aqui, fixei raízes aqui, já não me identifico mais com meu Estado de origem, não consigo mais me ver ali, acho que eu fiquei como uma dessas pessoas meio sem identidade (47).

Eu não sei exatamente qual é a minha identidade cultural (48), mas eu acho que está sendo moldada à identidade cultural aqui de Rondônia, pois me condicionei, me adaptei a ela até os mesmos sotaques de origem eu procuro evitar, pois com isso eu me sinto um pouco mais rondoniense (49).

É o Estado onde eu vou ficar até onde for possível. Só sairia daqui mesmo se fosse por uma grande proposta profissional e assim mesmo com a discussão com a minha esposa⁵⁰ pra ver se seria possível isso, mas fora isso, vou ficar aqui.

PROFESSORA NÚBIA NASCIMENTO SILVA

“Eu vejo hoje que, nós professores, somos presos, nos preocupamos constantemente com o sistema, se ele vai aprovar ou reprovar o que estamos fazendo e esquecemos de estar focado diretamente no ser humano, no cidadão para que os alunos possam dizer: “Aquele ali me deu lições de vida”, “Aquele ali me ensinou a enxergar o valor da leitura e usar isso pro meu dia-a-dia”. Eu cito exemplos para os meus alunos não porque sou professora, mas porque quero que eles entendam a realidade.”

Eu adoro ler, gosto muito de estudar (1), aprendi a ler com cinco anos de idade, graças a uma vizinha que morava em frente a minha casa e daí minha mãe tinha muita amizade por ela e elas resolveram negociar... não lembro o que elas negociaram na época pra ela me dar aula de reforço e me ensinar a ler e a escrever e dali começou a surgir interesse, eu comecei a aprender a ler histórias, gibis, histórias em quadrinhos, pegava a bíblia da minha mãe, da minha bisavó e ficava cobrindo com lápis... a minha bisavó já dizia na época que o sonho dela era me ver professora (2).

Na época, as escolas públicas não aceitavam alunos com menos de sete anos. Se eu não me engano tinha que completar sete anos até fevereiro e como eu faço aniversário em dez de março, então só pude entrar na escola pública com sete anos e quando eu comecei, eu já sabia ler e escrever.

Daí a minha bisavó que morava na época no bairro Pedrinhas comprou um quadro, que eu vim lembrar depois conversando com você e com minha avó que ainda é viva, minha bisavó dizia assim que isso era minha vocação porque com nove anos exatamente eu comecei a formar a minha turminha de alunos lá na varanda da casa da minha bisavó no bairro Pedrinhas e ensinava as consoantes, as vogais, ensinava eles a ler.

Então eu já tinha paixão, como eu tenho até hoje, pela leitura, pelas letras, eu acho lindo (2). Então, aos nove anos eu começo a lecionar, começo minha vida como professora, mas daí terminei meu primário, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental na Escola Samaritana e o segundo também.

E o Ensino Médio cursei na Escola Carmela Dutra, na Escola Barão do Solimões que foi onde eu concluí o Ensino Médio. Não fiz magistério. Aí o primeiro vestibular que eu fiz, eu passei foi até Direito, mas não era meu sonho e daí fiz um outro vestibular pra Geografia e na época... eu falo na época porque faz tanto tempo... eu não gostava de matemática, na verdade nunca gostei.

Daí comecei a imaginar... o meu sonho não era fazer Geografia, nunca foi, muito Direito, meu sonho era me formar na Faculdade de Medicina e se não tivesse Medicina, o segundo plano era Biologia, como na época não tinha faculdade de Biologia na UNIR e o terceiro plano era Psicologia (3)

Como não tinha nenhum dos cursos na época e eu também não podia, nem a minha família que era muito pobre, pagar uma faculdade particular, eu tinha que fazer faculdade na Universidade pública e daí eu optei por Geografia porque na minha concepção na época eu achava que Geografia não tinha matemática (4). Até porque a Geografia que eu estudei era a Geografia tradicionalista, voltada apenas para a descrição mesmo dos elementos da natureza.

Essa foi a Geografia que eu estudei, eu acho que muitos estudaram, até você mesma estudou (5). Então eu gostava, os professores explicavam bem, mas não era minha vontade, não tinha interesse em fazer faculdade nessa área, mas optei porque eu tinha feito um desafio com a minha avó porque eu casei muito jovem e a minha avó dizia que a moça quando casa muito jovem ela perde o gosto pelos estudos e daí eu tentei mostrar pra ela que não era assim, que eu tinha um sonho e mesmo que eu não pudesse realizar esse sonho, talvez um dia eu possa, mas eu iria ter um curso superior e que eu ainda ia ser a primeira da família, talvez não a única, mas a primeira para servir de exemplos pra outros, para os meus primos,

sobrinhos e quem sabe meus tios e tias e daí que resolvi fazer faculdade, mas assim achando que não tinha matemática e quando eu cheguei no terceiro e quarto período de Geografia, eu me decepcionei, eu tive vontade de desistir porque tinha matemática aplicada à Geografia.

Aí depois veio Cartografia I, ou seja, matemática; Estatística, matemática; Cartografia II, matemática; Cartografia III mais matemática ainda e daí eu fui começando a ver assim será que eu vou dar conta? (7)

Estudava sozinha, o dinheiro que eu ganhava na época no meu trabalho não dava pra pagar professor particular. Então eu pegava os livros emprestados ou então eu ia pra biblioteca e começava a estudar sozinha. Assim, lembrando agora, eu esqueci de dizer, pra chegar onde eu cheguei, inclusive, eu tento passar isso para os meus alunos, que eu sempre tive um grupo de estudo (8).

Quando eu estava concluindo o Ensino Médio, eu tive um grupo de estudo muito bom, eram pessoas que tinham não um sonho, mas um objetivo (55) mesmo e que pensavam em realizar mesmo e todos eles, eu fiquei sabendo depois com o passar do tempo, todos eles hoje são formados, tem engenheiros, professor de biologia, advogado, alguns moram aqui em Porto Velho, alguns lecionam em escolas públicas e particulares, outros foram embora para São Paulo e outros Estados, ou seja, foi a forma que eu encontrei para me preparar para o vestibular, eu nunca fiz cursinho, mas voltando à faculdade de Geografia, por que me decepcionei? Porque eu não gostava, destestava matemática, mas como eu vi que eu não podia fugir da matemática, que a matemática estava e está até hoje em todos os lugares, as pessoas é que não conseguem enxergar, eu vi que não dava pra fugir, que eu tinha que estudar mesmo, procurar entender, não podia desistir, até porque eu tinha um desafio a cumprir, um desafio com a minha avó, com a minha mãe e até com o meu companheiro na época, mostrar pra eles que eu não tinha realizado meu sonho, mas que eu tinha um objetivo que era ter nível superior, apesar de não ser o curso que eu queria. E daí mostrei.

Não sei se foi uma questão de birra, minha avó fala que foi birra, mas depois quando eu concluí a faculdade, ela falou que fez o que fez para me incentivar, como uma injeção de ânimo, foi a forma que encontrou pra realizar o sonho dela que era me ver formada. A minha bisavó que não chegou a me ver formada, o sonho dela era ver eu como professora, era queria que eu me formasse e lecionasse porque ela achava bonito (9).

Depois é que eu fiquei sabendo que ela tinha vontade de ser professora, mas ela viajava muito, ela viajou muito por esse Brasil, pois meu bisavô foi soldado da borracha, ele trabalhou em São Paulo, ele trabalhou na Paraíba em fábricas, minha bisavó também trabalhou muito em fábricas de tecidos. Então, ela pensou assim: se eu não pude estudar, fazer uma faculdade, pelo menos eu quero que a minha bisneta mais velha realize esse sonho, realizasse o sonho dela.

O meu bisavô chegou a ir a minha formatura, inclusive se emocionou muito e chorou e pediu que eu oferecesse na época aquele diploma de faculdade à minha bisavó, mesmo ela não estando mais entre nós, mas que eu oferecesse aquele título que pra ele era uma grande alegria, a única neta até o momento, ele dizia, que eu vejo formada, espero que sirva de exemplo para os demais.

E nunca foi nada fácil, como para qualquer pessoa de classe média baixa, eu era na época... nunca foi fácil, tinha dia, algumas vezes que eu não tinha dinheiro nem pra passagem do ônibus e eu sofri bastante porque no início não tinha quem me orientasse, quem me ajudasse na realização dos trabalhos e passava horas e horas, noites a dentro... trabalhava de manhã, chegava do trabalho, ia direto pra faculdade e ainda trabalhava à noite e não tinha tempo.

*Foi muito difícil... durmia três, quatro horas, era o máximo que eu lembro que dormia pra dar conta dos meus trabalhos **(10)** e sempre fazendo os trabalhos sozinha até formar um grupo de estudo que eu não se ainda é assim, mas quando eu iniciei a faculdade de Geografia, terceiro, quarto primeiro período, minha turma era muito fragmentada, acho que a maioria né?**(11)***

*Sempre tem aquele grupo de pessoas com um nível social, com uma renda mais elevada, e eu era uma das pessoas que tinha uma renda financeira não tão boa, como eu falei, tinha dia que eu não tinha dinheiro pra pagar a passagem, não almoçava, só lanchava, era muito corrido, não pude comprar livros, eu vim adquirir livros, comprar livros no quarto, quinto período de geografia, comprei uns cinco livros em todo curso, o restante foi xerox, só fotocópias e mais fotocópias **(12)** e na época eu até negociava, assim eu conto isso hoje para os meus alunos, uma forma de incentivá-los, falo assim pra eles, hoje não podemos relacionar pobreza com outras situações: “Ah, eu não estudo porque sou pobre”, “Ah, eu não vou fazer esse trabalho porque eu não posso comprar um livro”... hoje existem vários meios de comunicação, a mídia, jornal escrito, tem bibliotecas, as bibliotecas hoje são mais*

estruturadas, então eu falo para os meus alunos sobre as dificuldades que eu passei.

Hoje o governo distribui livros de 5ª a 8ª, Ensino Médio também, apesar de não para todas as disciplinas, mas eu falo pra eles, quando eu cursei meu Ensino Fundamental e Médio não tinha livro didático, principalmente o primeiro ciclo do Ensino Fundamental foi muito difícil pra mim e o segundo ciclo também, não tinha merenda escolar, era muito interessante cada um levava uma cebola, um tomate ou um cheiro verde e quem pudesse colaborar com algo mais, de repente, levar um pedaço de frango ou meio quilo de coxa, sobrecoxa pra tá fazendo uma canja e eles serviam muito sopão, eu nunca esqueci, eu era assim, uma das primeiras da fila, eu não tenho vergonha de falar, nós passamos muitas necessidades, chegamos a passar fome (17).

É o que hoje eu tento passar para os meus alunos, essa questão de você ter dificuldades financeiras e se apegar nisso pra dizer “Eu não tenho chance”. Você tem, eu tive olha aqui eu, já com trinta e nove anos, consegui fazer uma faculdade, graças a Deus, terminei uma pós-graduação e não pretendo parar (13).

Então, eu falo pra eles, já passei fome, passei necessidades, eu ia pra escola de chinela havaiana, quando conseguia algum livro, quando algum dos meus parentes comprava algum livro, eu tinha tanto amor... porque eu sempre amei as letras, interessante... eu fico pensando eu nunca imaginei ser professora, aí depois eu paro pra pensar, quando eu me recordo de algumas coisas da minha infância e da minha adolescência, que eu já amava as letras, eu sempre amei as letras, achava lindo e hoje assim um dos trabalhos mais lindos assim que eu admiro muito é a alfabetização (18).

Quando eu vi o meu filho aprender a ler e escrever e leu pra mim uma história em quadrinho, eu chorei, me emocionei e pensava assim eu vou dar o melhor pro meu filho, eu não se tem algo a ver, se tem algo hereditário, mas acho que ele herdou da minha personalidade, ele gosta de ler muito, é uma pessoa muito culta, tem assim um grau de inteligência.. (19) eu sei que todos nós somos inteligentes, mas ele é assim uma pessoa muito crítica, apesar de ser sistemático, ele aprendeu a ler com cinco anos de idade, com seis anos, ele foi alfabetizado, muito bem alfabetizado, graças a Deus, mas estudou na Escola Monteiro Lobato que fica lá no Cohab Floresta, primeira etapa e sempre incentivei ele a ler, desde os três anos de idade, eu nunca pedi que ele se afastasse da minha mesa quando eu

estava estudando para as provas ou fazendo trabalhos, procurava educá-lo explicando que podia folhear, olhar os livros, mas sem rasgar, sem sujar, eu sempre tive amor e até hoje eu tenho, eu adoro os livros (10).

Se você quiser me dar um presente, me dê um livro. Minha mãe fala assim, mas pra quê você já tem tanto livro! Não sei se foi pelas dificuldades que eu passei que eu não pude ter os livros que eu queria ler e não podia comprar nem minha mãe. Então, eu tenho assim muito amor. Eu fico apavorada, eu fico triste quando eu vejo os alunos não ter aquele cuidado com os livros (21).

Eu explico pra eles o porquê a gente tem que ter cuidado com os livros. Falo isso constantemente. Procuro fazer sempre esse trabalho de conscientização, mas sempre me espelhando no que eu passei, nas minhas dificuldades e eu falo isso pra eles.

Eu não sei se é bobagem, mas geralmente no primeiro dia de aula, dependendo do comportamento de alguns alunos, eu tento passar pra eles, sensibilizá-los dessa forma e daí não sei como eles me vêem, mas pelos menos uma turma da tarde, inclusive hoje, quando eu contei um pouco da minha história de vida pra uma turma de 7ª série, alguns se sentiram emocionados porque tentei sensibilizá-los da importância de estudar, que nunca é tarde pra estudar, que eles podem chegar a alcançar os objetivos deles e realizar o sonho, mesmo que eu não tenha realizado meu sonho (22), que eu acho que ainda poderia, mas eu penso assim hoje, se eu estou onde eu estou, eu acho.

Eu sei que alguns não acreditam, mas eu acho que é destino porque quando a minha avó e a minha bisavó contam que o sonho delas era me ver professora então não sei e hoje inclusive quando eu estava indo pra escola, eu comentei com o taxista, seu Anildo o quanto eu me sinto bem quando eu chego na escola. Pode não parecer porque alguns me vêem assim né?

Eu tenho esse rosto parece que está sempre zangada, mas você já me conhece bastante, eu sou meio explosiva, mas eu procuro ser o máximo atenciosa com os alunos (23). Eles falam que eu sou exigente com eles, mas eu quero que eles aprendam, eu quero que eles aprendam o correto, o certo e quando eles erram, eu faço questão de corrigir e explicar pra eles por que eles têm que fazer de novo porque eu nunca tive essa oportunidade (24).

Aí você vai me perguntar os seus professores não corrigiam seus trabalhos, não pediam pra você refazer e eu respondo: alguns. Mas era assim... como eu

posso dizer... o ensino há vinte, vinte e cinco anos atrás, eu alcancei a época da palmatória, eu nunca esqueci, até hoje eu lembro... Eu tava na 5ª série, a professora se chamava Gertrudes, era professora de matemática, é ainda viva.

Eu fui conversar com uma coleguinha e a professora mandou eu esticar a mão e bateu bem forte na minha mão direita e falou: “Mocinha, eu já não falei que quando eu estou explicando, eu não gosto de conversa”.

Eu tinha me virado apenas para pedir um objeto emprestado porque a época eu não era falante como eu sou hoje, comecei a ser falante depois dos meus vinte e cinco anos. Eu comecei a ser falante porque eu sempre fui muito curiosa, acho que por isso que eu aprendi a ler e a escrever cedo.

Eu observo as coisas que as pessoas não prestam muito atenção e eu consigo enxergar. Eu tinha vontade de falar, de comentar, de dar minha opinião, mas eu era muito tímida, muito calada, tinha vergonha de apresentar trabalhos. Para você ver onde eu cheguei... Quando a professora falava que ia ter trabalho e que era necessário apresentação, eu ficava num estado de nervos tão grande que me dava diarreia, eu me tremia toda e eu estudava muito e chegava na hora, eu esquecia minha fala e isso inclusive aconteceu na faculdade num trabalho que eu nunca vou esquecer da Professora Huncilca que foi minha professora de filosofia na UNIR.

Ela não leciona mais na UNIR. Ela pediu pra eu apresentar um trabalho sobre metafísica e eu não sabia nem pra onde ia metafísica e eu não consegui entender metafísica e eu falei pra ela: “Eu li, li professora, mas eu não entendi e eu to muito nervosa”. E ela disse: “Então, sinto muito, você vai perder a nota, mas pra eu não ficar com zero, eu perguntei se eu podia falar da minha forma o que eu entendi. Ela disse pode e deve. Aí foi um dos primeiros obstáculos que eu venci (14).

Mas, voltando ao que eu estava falando sobre o porquê eu não falante e hoje eu sou falante... isso aconteceu depois dos meus vinte e cinco anos porque alguém chegou assim e falou:”Núbia se você quiser viver mais tempo, se você quiser ultrapassar os seus trinta anos, você tem que ser uma pessoa mais aberta, menos sistemática”.

Eu tive uma educação muito rígida, acho que por isso também eu percebi que eu tinha que falar mais, ser menos fechada se não eu não conseguiria chegar a lugar nenhum. E eu me sentia mais à vontade quando eu estava entre os meus colegas da UNIR porque eu podia discutir, falar, me sentia mais à vontade e na

época, antes dos meus vinte e cinco anos, meu companheiro, o pai do meu filho Diego, ele me recriminava muito, eu não sei se era por inveja, ciúme, não o que era, quem estava do lado de fora dizia que era inveja porque eu estava fazendo faculdade e ele nunca gostou de estudar, não vou mentir. Ele concluiu Ensino Médio, mas com muito sacrifício porque ele nunca gostou de estudar e eu não, eu já gostava, eu já queria discutir idéias, ler e falar, mas a minha fala era sempre cortada e eu comecei a sentir medo de falar, ser reprimida e criticada.

Então comecei a me calar quando eu estava diante dele quando era pra discutir e começou a gerar outros tipos de sentimentos que eu não gostei e a minha mãe era muito sistemática na época, minha avó também.

Nós não podíamos participar de qualquer assunto de família, pra tudo tinha horário, era muito organizada a minha casa, tinha horário pra tudo, pra almoçar, pra jantar, pra brincar, pra estudar. Eu tinha em torno de duas, três horas pra estudar. Eu tinha que estudar mesmo porque ela falava assim: "Você é pobre, você é humilde, mas mostre que a pobreza não é sinal de imundície, nem de burrice e nem de desorganização". Eu nunca esqueci disso.

Nós morávamos numa casa pra você ter uma idéia o chão era de barro batido, de taipa, eram quinze pessoas que moravam dentro da casa e apenas um trabalhava que é a minha tia mais nova, inclusive eu tenho uma grande admiração por ela. É a mais nova da família e eu devo muito a ela por eu ter concluído o ensino primário, na época, meu ensino fundamental porque ela comprava os livros na época em que ela começou a trabalhar e ela chegava sempre com uma surpresa, uma mensagem, um cartão e eu tenho inclusive um livro até hoje que eu guardo como lembrança, como recordação.

É um livro de redação que eu usei muito, muito, muito. Então assim, fui crescendo dessa forma e como a minha educação foi muito sistemática, talvez isso tenha influenciado no meu comportamento e eu comecei a me soltar mais quando eu comecei a fazer faculdade mesmo e quando eu concluí que eu vi que eu tinha espaço.

Eu disse em tenho espaço então vou brigar por ele, mas começou a haver uma cobrança muito grande por parte da minha família, como eu era a única formada, com nível superior, eles em tudo falavam assim: "A Núbia sabe", "Pergunta pra Núbia", "A Núbia ensina".

Então eu tinha que ser polivalente. Eu tinha que saber matemática, química, física, geografia, história na ponta da língua. Então eu senti uma responsabilidade maior ainda eu disse: Caramba! Eu vou ter que estudar mais? (15). E aí, eu ganhei um presente de um senhor que ainda é vivo, ele deve ter seus oitenta e quatro anos, ele me deu um presente que eu queria desde a adolescência, ele realizou um sonho que eu tinha, ele me deu um globo.

Eu ti sempre tive vontade de viajar pelo mundo, conhecer o mundo afora, inclusive é incrível, mas meu filho também tem esse mesmo sonho, parece algo combinado. Eu tinha muita vontade e tenho ainda, espero um dia realizar visitar o Egito, a Grécia e Roma, quem sabe eu realize. Meu filho ler muito, então através do estudo ele ficou conhecendo a história desses lugares.

Daí um dia eu falei pra ele e ele disse: "Nossa, então nós somos parecidos né mãe?" Eu disse: "É, se você é meu filho! Eu também tenho fascinação de conhecer esses lugares". E ele disse: "Mas por que a senhora tem essa fascinação?". E eu falei: "Por causa das figuras, das gravuras", por isso que eu entendo que as crianças hoje não gostam de ler livros que não tenham gravuras, principalmente crianças de sete a doze anos, treze anos, se não tiver figuras, gravuras, eles não sentem interesse, eu já observei isso até porque eles associam a imagem, a fotografia ao que eles estão lendo.

Então fica mais interessante pra eles. Inclusive eu ia comentar com você que eu estava explicando sobre as concepções do universo na visão dos babilônios e dos indianos e comecei a desenhar. Veio aquela coisa, tipo assim, "Núbia, desenha!" Aí eu fiquei imaginando que eu não sei desenhar e eu falei eu vou pagar mico, será que eu vou conseguir? Peguei o livro, isso foi na 8ª série B, turno da manhã, aí eu falei pra eles: "Eu já falei pra vocês sobre o Planeta Terra, as teorias mais aceitas e eu vou falar pra vocês sobre as concepções do ponto de vista dos babilônios e dos indianos. E aí resolvi desenhar, dividi o quadro em três partes e mostrei no desenho.

Eu não consegui desenhar muito, apesar de eu achar a visão dos babilônios no desenho o máximo. Tem imagens de pessoas na figura, mas foi o maior barato. Eu senti que foi uma das minhas melhores aulas (25). Eu fiz o desenho, achei que eu não ia dar conta, sobrou bastante tempo, foi incrível, até eu me surpreendi como professora. Aí, fiz o desenho e ao lado eu fiz uma síntese sobre o que significava aquele desenho. Aí fui escrevendo o desenho. Na primeira parte do quadro eu fiz o desenho sobre a concepção dos indianos.

Nesse eu me saí bem, porque eu não sou muito boa pra desenhar rosto, corpo, mas se você me mandar desenhar paisagem eu consigo desenhar. Daí eu descobri que os alunos associavam melhor e gostavam e me perguntaram se podiam fotografar, colocar no site. Eu disse: "Não, não faz isso não que eu tenho vergonha". E eles ficaram admirados: "Professora, a senhora com vergonha?"

Eles não acreditam que eu tenho timidez por causa do meu jeito de ser, eu hoje sou muito expansiva, eu gesticulo muito, é uma coisa que eu tento podar, mas daí eu lembro de um aluno da 7ª série lá na Escola Tiradentes, ele fez uma observação que nunca ninguém tinha feito, e ele lembra de mim, ele me encontrou agora depois de adulto e disse: "Professora, a senhora deu aula lá no Tiradentes?" Eu disse: "Sim". Ele perguntou: "A senhora lembra daquela turma da 7ª série A. Eu disse: "Lembro". Ele continuou: "A senhora lembra do aluno Claudomiro?". Eu disse: "Sim, o que tem o Claudomiro?" "Ah! Ele adorava seu jeito de ser". Eu perguntei o porquê. Ele disse que o aluno detestava geografia e começou a gostar pela forma eu trabalhava, explicava gesticulando (26).

E eu achava que isso era ridículo (até hoje eu acho), apesar de eu explicar que existem povos que usam muito o corpo, por exemplo, os italianos, eles falam pouco, eles usam mais a linguagem corporal. Eles quando cumprimentam alguém, eles não falam: "Oi, Núbia! Oi, Rosinha". Eles fazem algum gesto pra mostrar o que eles estão sentindo. Eu falo para os meus alunos que é normal e até muito bom. E daí, eu pensei: "Por que eu parar com algo bom?"

Eu posso podar, melhorar. Então esse aluno fez essa observação, quem sabe outros alunos tiveram vergonha de falar. E aí eu observei que os alunos gostam, principalmente 5ª e 6ª séries, quando dependendo do conteúdo, eu gesticulo, quando eu estou falando da importância do sol, eu abro bem os braços e eles se amarram.

Eu falo: "O Sol é o nosso astro, rei, maravilhoso". E aí parece que eu sou o sol, é engraçado. Daí eu comecei a me podar porque eu tava concluindo a faculdade no período de estágio, a professora falou que eu tomasse muito cuidado com essa minha postura, pois ela observou. Ela disse que não sabia se eu agia assim por nervosismo ou se é meu jeito ou se é algo que eu quero colocar pra fora que tava preso. E foi eu falei pra ela, que eu era muito presa, que a minha fala era presa. Eu adoro, a Geografia Crítica, adoro aluno crítico, gosto do aluno que comenta, que dá sugestão, que pergunta, que tem a sua postura, tem a sua originalidade (27).

Eu falo sempre pra eles que não pode ficar copiando os outros, que eles têm que ter o pensamento deles, criar a resposta deles. Claro que não pode fugir do contexto, mas que tem que ter a resposta e que se fosse pra termos uma resposta só, não teríamos tantos e tantos autores de livros. Tanto é que eles já me perguntaram: "Quem foi que escolheu esse livro didático?" De início, eles acharam o livro chatérimo, mas eu acho que a forma talvez como o professor trabalha procura fazer com que eles interpretem o que está escrito naquele livro.

Claro, como com todo autor e todo livro, não só de geografia, tem seus aspectos positivos e negativos, a gente procura adequar à realidade mais próxima que a gente vive. Eu já ouvi críticas de outros professores.

Cheguei numa escola na época quando eu comecei a lecionar tinha uma supervisora que me deu muita força, achei que ia ser criticada, eu não sabia nem preencher diário de classe, meu Deus, quando eu lembro... Aí ela chegou pra mim e dizia que era a minha marca.

Ela falava que eu conseguia dominar os alunos trabalhando geografia crítica, e perguntava como eu conseguia isso. Ela começou a ver que eu gostava sim da Geografia Física, mas que não podia esquecer a Geografia Humana porque quantos anos, quantas décadas se passaram pra chegar a um pensamento de que o Homem é um agente transformador do seu meio, ele constrói, ele modifica e eu falo isso constantemente para os alunos pra eles entenderem (28).

Sempre só se estudava a paisagem. As paisagens adquiriam novas formas, se modificam, mas quem modifica? Só a natureza por ela mesma? E esse conceito vigorou por anos e anos, foi praticamente a década de 80 toda e assim, eu não quero isso para os meus alunos e eu não acho legal o professor de geografia trabalhar essa visão. Eu falo que geografia não é decoreba. Eu falo para os alunos que eles têm que entender, têm que interpretar, que eles têm que ter uma visão crítica das coisas, aprender a observar e elaborar o seu conceito, pois eles são capazes.

Eu falo assim: "Quando vocês assistem a uma novela, vocês não contam a história assim como entenderam? Então vocês olham pra uma paisagem, pode ser uma parede. Tô aqui numa janela da escola, é olhando a paisagem, se eu abrir agora e pedir pra vocês observarem, vocês vão observar. O que vocês vão responder pra mim se eu pedir que vocês anotem o que vocês observaram? (29). Vocês vão escrever n coisas.

Foi assim que os homens construíram a história e a geografia do nosso planeta foi através das observações. Ptolomeu, Aristóteles, Estrabão, Albert Einstein e outros. Foi assim e fazendo experiências e na época, eu explico para os alunos, muitos foram queimados como bruxos e hoje não, hoje usamos todo o trabalho que foi tão sofrido. Leonardo Da Vinci, graças aos estudos dele, através da curiosidade de analisar o corpo humano, eu falei isso para os alunos, ele varava noites e mais noites, ele não dormia e trabalhava nas madrugadas para poder não ser pego, isso na Idade Média, para não ser morto. E hoje a ciência dá valor, mas eu acho que deveria valorizar mais, explicar mais para os alunos.

Todos nós somos gênios, é que é faltando despertar a nossa curiosidade, procurar ter um olhar mais crítico, observador. Eu sempre explico para os alunos a diferença entre o olhar e o observar. No olhar crítico, eu vou separar, olhar os detalhes e cada minuciosidade e foi assim que eu aprendi que os grandes cientistas desenvolveram pesquisas e hoje a humanidade deve dispor sempre, como dispõe dos estudos de Leonardo Da Vinci, a questão do corpo humano, as doenças, o envelhecimento precoce e já analisaram isso antigamente, por que o ser humano envelhece? O que acontece internamente?

Então eu falo pra eles, eu cito exemplos, como curiosos e fizeram tudo através de observações (30), quer dizer, nunca freqüentaram faculdade de medicina, não tinham essa oportunidade, até porque na época só quem estudava, só quem fazia mesmo faculdade eram filhos de reis e rainhas.

Eu sempre gostei de desenhar, pintar. Eu fazia desenhos assim, olhando, eu olho e desenho. Era uma forma que eu tinha pra extravasar o que eu tava sentindo. Então eu me perdia, eu me fechava num mundo que pra mim era encantando, era dentro do meu quarto, eu tinha que ter meu canto, bastava só ter uma grafite, hoje tem grafite, mas na época era um lápis bem apontado para desenhar. Eu tenho dificuldade pra desenhar rosto, mas paisagem, animais, eu desenho mais ou menos, mas eu hoje já me acho uma pessoa, diante da minha profissão, eu ainda não cheguei exatamente onde eu deveria chegar, eu acho que eu poderia fazer mais.

Eu acho que eu já mudei bastante, mas eu deveria mudar mais a forma de avaliar os alunos e fazer eles entenderem que nós estamos muito distantes do mundo³¹. O ser humano, cada dia que passa, torna-se mais insensível, as coisas parecem que não são mais perceptíveis, ou ele finge que não são mais perceptíveis, distantes dele. Ele não pára mais para sentir o vento, por que tem o vento?, você até

parar e sentir um pouquinho e saber qual a direção norte, sul, leste, oeste, por que existe vento? É preciso um olhar com mais sensibilidade. Eu acho que é possível, esse é um dos meus sonhos.

Eu comecei a mudar, inclusive, eu digo que foi a partir do ano passado 2006, comecei a ver e analisar com mais carinho o conteúdo e forma como eu tenho trabalhado, principalmente por parte dos alunos, fazer com que eles sintam. Esse é um obstáculo que eu tenho a vencer. Primeiro, eu sei que tenho dificuldades, mas quando eu penso o que eu já venci, não totalmente, mas já dei o primeiro passo, eu sinto que eu tenho essa capacidade, mesmo sozinha, eu penso, mas eu tenho essa capacidade.

Eu tenho sonho de realizar um trabalho voluntário fora da escola, montar um projeto. Como eu não fiz magistério, eu sinto assim um buraco na minha formação porque eu trabalho como professora de Ensino Fundamental e Médio e sinto que é como se eu tivesse pulado uma etapa da minha vida. Eu acho que todo professor não deveria pular essa etapa (32).

A minha mãe fez magistério, mas nunca passou pela cabeça dela ser professora. Ela sempre falou: "Deus me livre!". A minha tia, então: "Deus me livre! Vou trabalhar igual uma doida, trabalhar muito, ganhar pouco, quase nada". Eu cheguei até a me sentir como um peixe fora d'água. Mas de quem eu herdei e por que? Eu não sei.

Eu adoro conversar quando eu me sinto bem e eu me sinto bem com os amigos, já com outras pessoas eu me fecho um pouco, até mesmo com pessoas da minha família. Com algumas pessoas, eu não sou muito engraçada, eu não falo o que eu penso, eu me sinto podada, incrível, eu não sei o que é.

Eu me sinto muito bem quando eu falo com a minha avó, eu adoro ouvir as histórias dela, apesar dela não gostar muito de lembrar alguns momentos, porque ela sofreu muito então ela fala que ficar lembrando o passado é bobagem. Eu falo pra ela que pra gente viver o presente, a gente não pode esquecer o passado. A nossa vida é construída assim, existe uma linha do tempo, inclusive lá na escola, tem um grupo de alunos que vai montar uma linha do tempo, contando a história do universo, tem n formas de falar sobre o tempo.

Eu me sinto até mesmo uma criança quando eu estou no meio dos alunos (33). Eu vou de grupo em grupo e me envolvo de tal forma que alguns alunos até comentam que eu me empolgo demais, a senhora viaja, parece que você está

dentro da história (34). Parece que eu entro dentro do túnel do tempo e eu vou longe se você deixar, eu vou buscar lá...

Didaticamente falando, eu sei que a gente não pode se perder, mas quando os alunos estão se envolvendo e dizem que estão gostando, eu penso: Até onde está certo? (35) Já pensei e pedi que outras pessoas assistam a minha aula em qualquer série dependendo do assunto, de preferência quando eu tiver explanando sobre um assunto, desenhando, falando e brincando.

Eu mudei mudou desde de 2005, eu já havia falado que ia rever meus conceitos, eu era muito cri-cri, muito chata. Cheguei a parar e analisar como professora e disse: “Eu sou chata. Eu nunca gostei de professora chata por que hoje eu sou uma chata?” Eu sempre gosto de parar e fazer reflexões sobre a minha prática e é daí que surgem as idéias. Eu estou sempre me vigiando, mas eu não sou perfeita e acho que ninguém é, mas a gente tem sempre oportunidade de se corrigir e de poder fazer o melhor sim, mesmo com as dificuldades (37).

Aconteceram várias coisas pra que eu começasse a rever os meus conceitos. Discussões com alunos, xingamentos. Uma situação que foi muito triste como professora e como pessoa e eu não soube manter o meu equilíbrio emocional na época, dividir o profissional do emocional, psicológico. Na época, alguns alunos colocaram tachas na minha cadeira, furou o meu bumbum. Aquilo pra mim foi o cúmulo³⁸. Comecei a ser muito rígida, cobrar, pois aquilo ali foi uma grande falta de respeito para com a minha pessoa.

Daí eu comecei a analisar sob vários ângulos e demorei a chegar a uma conclusão. Eu refleti muito sobre o meu comportamento, contei pra minha avó, contei pra minha mãe (39). Algumas pessoas da minha família, ave-maria, eu não vou dizer nem o que eles falaram, até porque eles não gostam da minha profissão. Mas, eu já falei para os meus parentes que essa é a minha profissão. A minha avó diz que reza bastante pra que eu consiga passar em um outro concurso, consiga fazer uma outra atividade.

Ela diz que o ser humano hoje não respeita. Na época em que minha avó estudou, ele disse que se chamava o professor de “Meu mestre”. Então para a minha avó, os alunos que fizeram isso comigo tinham que ser expulsos. Minha mãe falou que tinha xingado eles até a alma. E foi o que eu fiz (40). Eu sei que isso não é postura de um profissional, eu me deixei levar pelo lado emocional. Era pra eu ter adotado uma outra postura. Mesmo com a dor que eu senti, era pra eu ter

conversado com eles. Mas, quando eu vi que ninguém ia dizer realmente quem tinha colocado a tacha, daí eu me transformei, nem eu me reconheci. Depois eu fiquei pensando, mas por que eu agi assim?

Na verdade, eu estava ainda muito abalada com a morte do meu companheiro, problemas financeiros difíceis que estava passando e eu terminei levando pra sala de aula (41). E é o que eu vejo, é muito difícil o professor ter esse jogo de cintura. O professor deveria também receber esse tipo de capacitação, inclusive, eu já comentei na escola, que nós professores precisamos ter momentos para refletirmos sobre nossa prática, não é fazer curso de relações humanas, isso não muda (42). O que de repente pode ajudar o indivíduo a pensar, a analisar, voltar atrás. Ele não vai mudar tudo porque isso é utópico, mas que ele vai pensar, ele vai.

Se tiver tomado alguma atitude que tenha ferido, vai chegar um momento que a ficha dele vai cair e vai perceber que ele tem que ser diferente por mais que já esteja pra se aposentar, porque alguns falam que já estão mesmo para se aposentar e por que eles iriam inovar, mas não é inovar somente pelo lado profissional, mas também enquanto ser humano, porque nós lidamos com seres humanos e se você lida com ser humano, você tem que entender também o outro lado porque ele também está te avaliando e nós esquecemos disso.

Foi aí que eu senti a necessidade de parar e mudar a minha maneira de ser, às vezes, eu penso que eu sou até exagerada. Eu acho que os professores hoje têm essa dificuldade porque são polivalentes, atuam em diversas áreas, fazem n tarefas, são como um computador ambulante, uma agenda eletrônica, às vezes, eu nem anota, eu gravo, até para trabalhar meu cérebro, minha memória.

Ano passado eu acabei assumindo papel de inspetor e diretor. Inclusive até os alunos me chamaram atenção perguntando se eu era professora, diretora ou inspetora porque eu os colocava pra sala de aula. Graças a Deus, eles me respeitam. Eu não sei se eles têm medo ou respeito, até hoje eu não sei. Alguns eu acho que têm medo. Essa é minha grande preocupação que eles tenham medo de se expressarem.

Todo dia eu fico me vigiando, eu digo: "Oh, Pai eu to muito seca. Bicho papão" (43). É interessante, pois eu percebi que assim eles me respeitam porque eu não brigo somente, depois que eu termino o discurso, eu sempre dou um exemplo. Minha amiga Marta diz que eu falo demais.

Quando eu disse a ela que iria comprar um telefone com conta fixa, ela me pediu que eu não fizesse isso. Mas, eu procuro me podar e esse é um outro conceito que eu estou revendo também. Telefone não é para namorar, até porque estou sem namorado, estou tentando falar menos. Às vezes eu noto que eu sou rabugenta, mas eu noto uma coisa, parece que quanto mais rabugenta, mais os alunos gostam da gente. Eu sinto que a necessidade dos alunos é que alguém ponha limites neles, muitos não têm isso.

O seu Anildo, aquele taxista de quem eu falei, ele me disse há mais ou menos uns vinte dias: “Bom dia, a senhora está pensativa hoje?”. Eu falei: “Não sei Anildo, é porque eu gosto muito de pensar, eu estou arquitetando o que eu vou fazer hoje.

Hoje eu vou trabalhar somente o período da manhã e eu já estou pensando no que eu vou fazer à tarde, eu tenho coisas pra resolver”. Ele disse: “Mas a senhora já tem coisa pra resolver.”

Eu não sou problemática, mas são muitas coisas mesmo. Até contei pra minha amiga Marta e ela disse: “Nossa, é muita coisa mesmo” e ela até falou se precisar faltas, falta porque é muita coisa mesmo, mas aí hoje eu já consegui resolver uma das coisas.

Graças a Deus hoje tem o celular, na hora do intervalo eu liguei pra uma pessoa e resolvi. Eu digo assim pro problema: “Peraí fora da Escola Estudo e Trabalho, daqui a pouco a gente se encontra.”

Aí foi quando o seu Anildo fez essa observação, eu deixo ele à vontade pra falar, ele até me chama de senhora e eu pedi que me chamasse de você e ele falou que só se eu também o chamasse de você e isso tudo dentro do táxi no trajeto da escola, ele disse: “Dona Núbia, quando eu a conheci, a senhora me dava medo no início, a senhora era muito séria, eu tinha vontade de fazer pergunta sobre a sua profissão e pensava, essa professora deve ser brava”.

Ele imaginava muitos adjetivos: sistemática, exigente, chata e por aí vai. E quando eu tirei uma brincadeira, ele começou a sentir mais à vontade. Aí foi quando ele disse pra mim: “A senhora tem essa postura assim, como professora?”. Eu disse: “Ih, seu Anildo, eu já fui pior, hoje eu to mais flexível, mais maleável, até como pessoa, apesar de que tem coisas que ainda me intrigam e eu tento me desvencilhar pra eu poder adoecer menos. (55)

Esse ano eu tive apenas três viroses: eu sei que pelo menos a segunda e a terceira foram provocadas por questões emocionais (56) e daí eu lembro que o meu

segundo companheiro que já é falecido, ele era adventista do 7º dia e eu freqüentava o culto uma vez ou outra porque eu tenho a minha concepção, ele me ajudou muito nessa parte. Tem até uma música linda que eu ainda vou comprar o CD, ainda lembro da estrofe:

“A vida tem tristezas mil nem tudo é um céu de anil...” (57)

Quando ele faleceu inclusive, essa música me fortaleceu bastante. Às vezes, eu canto essa música pra mim mesma e aí eu choro sozinha e fico pensando que é através das nossas fraquezas, dos nossos tombos, das nossas quedas bruscas tão repentinas que a gente constrói nosso eu. Foi assim que eu fui construindo uma nova Núbia. Então pode ser o maior problema, eu choro, converso, oro e penso, eu botei uma coisa na minha cabeça: é passageiro, como a própria vida é, se a vida é passageira, imagine os problemas que muitas vezes nós criamos. E comecei a rever o meu eu, a minha pessoa, o meu comportamento diante dessas situações.

Hoje aconteceu uma situação na sala dos professores, parece que alguém mandou uma professora falar comigo porque eu nunca tive diálogo com ela, mal dei bom dia ou desejei boas vindas pra ela, é a professora novata, a Eunice, muito simpática. Na hora do intervalo, eu sentei na ponta do sofá e ela percebeu que eu tava viajando, porque eu viajo mesmo, minha antena parabólica capta tudo ao redor, mas eu fico viajando.

Daí ela olhou pra mim repentinamente e disse assim: “Você está pensativa, mas os problemas passam. Eu aprendi uma coisa depois que eu vim pra Porto Velho, sou paraibana, eu vivia preocupada, pois minha mãe mora lá na Paraíba e eu aqui. Minha mãe adoeceu e eu passei momentos de aflição por querer dar uma solução para o problema e não poder naquele momento e daí eu me afligi, adoeci, fiquei de cama e depois que o problema passou eu vi que tudo passa nessa vida por maior que seja o problema.

A gente não pode jamais se apavorar, nem querer resolver de imediato porque não resolve e quanto mais você tentar resolver de imediato, aí é que você se afunda. E você tem que lembrar do seu corpo porque às vezes a mente se separa do corpo e quando eles tentam se encontrar é quando dá o choque e você adoece e você tem que estar de pé porque de repente pode vir outro e você não vai estar preparada.” E aí, caramba, ela me deu uma força.

Em muitos momentos você tem que ter uma boa estrutura, você pode até ser uma pessoa culta, mas tem que ter estrutura. Agora eu entendi Cora Coralina, ela foi

casada e a grande diferença entre ela e o esposo dela é que ele era muito culto, ele era advogado se eu não me engano até juiz e ela era inteligente. Eu fiquei pensando que ela foi forte nessa colocação. Ela safava de muitas situações que ele, culto, não sabia. Ela com sua sensibilidade, com seu olhar, não apenas feminino, mas de uma pessoa atenta, que observa os detalhes e foi assim que ela começou a escrever seus grandes livros. Cora Coralina falava que escrevia não porque estava triste ou alegre demais, mas porque achava lindas as letras, ela foi uma guerreira, ela sofreu bastante mesmo, passou muitas necessidades.

Ela começou a fazer doces para se sustentar, usou sua criatividade e despertou a guerreira que havia nela. Eu sei disso porque assisto a programação do SESC TV e leio uma revista linda que é Aprende Brasil, pois é disso que a gente precisa, parar, analisar, sair do livro didático apenas e buscar outros referenciais, desenvolver o hábito de ler.

Eu vejo hoje que nós professores somos presos, nos preocupamos constantemente com o sistema, se ele vai aprovar ou reprovar o que estamos fazendo e esquecemos de estar focado diretamente no ser humano, no cidadão para que os alunos possam dizer: "Aquele ali me deu lições de vida", "Aquele ali me ensinou a enxergar o valor da leitura e usar isso pro meu dia-a-dia". Eu cito exemplos para os meus alunos não porque sou professora, mas porque quero que eles entendam a realidade.

Eu descobri o meu interesse pelo curso de direito, que foi o primeiro vestibular que eu fiz e isso me despertou porque eu vejo tanta maldade, tanta falta de respeito principalmente com o idoso, eu vejo a classe menos beneficiada perdendo muitas coisas porque não tem ninguém para orientar e hoje, eu sei que é um mundo capitalista e mesmo que digam que tem a defensoria pública, mas quem não sabe se comunicar, quem não sabe se expressar, não consegue chegar até esses órgãos e falar exatamente o que eles querem.

Eu comecei a pensar isso agora, independentemente de fazer a faculdade de direito, eu quero trabalhar de alguma forma lá fora, assim como eu já fiz na disciplina Educação do Consumidor onde eu citei para os alunos o exemplo de uma causa que eu ganhei que o próprio advogado ficou admirado e perguntou: "Você não levou nenhum representante, nenhum advogado? Por que?". Eu disse que não porque eu não tinha dinheiro. Eu não podia pagar 350 reais de honorários. Para mim, como professora, 350 reais é muito dinheiro. Então eu pensei: por que eu mesma não

posso me defender? É a hora de ver como a justiça rápida, como a defensoria atende ao cidadão.

Em nenhum momento, quando eu fui procurar um órgão público eu falei que tinha nível superior, que sou professora, não. Eu percebi que a estagiária de direito estava tentando me tirar e daí eu tive que ser aquela Núbia que muitos conhecem espoletada.

Eu disse assim: “Escuta moça, você vai ou não vai registrar o meu pedido?” “Isso aqui não é um órgão público pra atender ao cidadão que não tem condições de pagar? Eu vim aqui com essa finalidade. E eu to sentindo nesse diálogo que você não quer registrar o meu pedido.” Ela não gostou e eu questioneei: “Que diacho de órgão público é esse?” E é o Shopping Cidadão. Eu falei: “Não sei qual é o objetivo desse órgão.” Ela falou: “Não porque nós não podemos questionar valores financeiros, nós não podemos interferir.” Eu disse: “Eu não estou dizendo que vocês vão ter que resolver o problema, eu sei que vai ter que ter audiência, conciliação, moça.” Aí eu fui obrigada a dizer pra ela: “Você pensa que está lidando com uma analfabeta?”

Aí eu apelei: “Você é formada em direito, eu também tenho nível superior. Eu não ia te falar, mas vou falar. Da forma como você está me tratando e eu estou sabendo falar, imagina o que vocês não fazem com as pessoas leigas realmente. Eu não sou formada em direito, mas eu leio. Imagina as pessoas que não têm estudo.”

Aí foi quando ela se sensibilizou e pediu que eu falasse e começou a digitar, mas colocou coisas que eu não tinha falado. Daí ela pediu pra eu assinar e se levantou. Fiquei ali, coloquei a mão no queixo e esperei ela voltar. E eu contei isso para os alunos. A turma toda ficou em silêncio prestando atenção, ninguém nem olhava pro lado.

E os alunos queriam saber “E aí o que a senhora fez?”. Bom, ela voltou e disse é pra senhora assinar, assine aqui por favor. Eu disse, não vou assinar não. Eu contando para os alunos, eles riram à vontade e perguntaram se eu fiz aquela cara de má que eles já conhecem e eu disse que com certeza. Eu falei: “Não vou assinar não”. Ela disse: “Por que não senhora, eu registrei o seu pedido.” Aí eu disse: “Você não registrou do jeito que eu falei.

Ela colocou uma coisa que favorecia ao Banco, me tirando. Eu falei assim: “Você pensa que eu não entendo é?” Então eu rasguei o papel e ela teve que fazer tudo de novo e eu dizia, melhorar aqui, não é assim. Ela deve ter ficado com

raiva, mas registrou do jeito que era pra ser registrado. No dia da audiência, o próprio advogado do Banco do Brasil subestimou a minha inteligência. Em todos os momentos eu procurei usar uma linguagem calma, zen, quando as pessoas me vêem muito zen é porque ou eu estou doente ou com namorado ou aprontando alguma danação. E eu contei essa minha história pra eles porque achei muito importante, foi uma grande experiência de vida. Isso me engrandeceu muito, eu vi o quanto eu tenho potencial, antes eu tinha medo.

Eu ia, mas sempre preocupada com medo de alguém me puxar e dizer: "Não, você não vai fazer isso não, porque não é permitido." Enfim, tinha medo de avançar o sinal e descobri que eu posso falar com o Lula, com o Ivo Cassol, você pode colocar a minha frente uma platéia de duas mil pessoas, eu vou chegar e eu tenho que ser eu, a Núbia. Seu eu tentar ser diferente, planejar muito, isso não combina comigo.

Eu tenho que chegar e falar: "Bom dia, tudo bom pessoal?", eu tenho que ser do meu jeito. Eu já tentei ser diferente, ser mais zen, mas não consigo. Já pensei até que eu to ficando maluca, mas a minha mãe gosta de mim assim, as pessoas gostam de mim assim. Então, eu não consigo ser diferente, quando eu tento, os alunos mesmo perguntam: "Professora, o que está acontecendo com a senhora?" Eu fiz essa experiência há pouco pra testar eles. Entrei na sala de aula bem comportada, falando muito bonito, mas não consegui, não é meu jeito.

Eu falo gíria, eu sei que é errado, mas foi um problema que eu passei, mas hoje está tudo bem, lá na Escola Estudo e Trabalho já foi completar sete anos, mas antes disso, eu aprendi com alunos que o modo como o professor fala pode aproximar mais os alunos e esse é o meu jeito.

No meu primeiro dia como professora, eu levei um tapa nas costas de um aluno que perguntou: "Essa que é a professora Núbia?". Acho que ele até então tinha pensado que eu era aluna, porque era magra, baixinha, tava com um sandalhinha de dois ou três centímetros e toda menina porque eu parecia uma menina, era mais magra. Eu estava na porta, esperando os alunos entrarem, daí um perguntou: "Cadê essa tal de professora Núbia? Eu quero conhecer ela, já ouvi falar dela." E eu ali, pensei: "Ai, meu Deus do céu, já ouviu falar ao meu respeito?".

De início, eu fiquei com medo, mas aí eu pensei comigo mesma: "Eu tenho que ser mais eu". Aí foi quando eu entrei na sala e me deparei com duas pessoas com piercing, uns negócios bem esquisito, bem esquisitão. E uma moça fumando,

tudo isso no meu primeiro dia como professora, com a perna para cima, a barriga do lado de fora. Aquilo pra mim foi o cúmulo do cúmulo, aí foi quando eu conheci uma outra Núbia que eu nem sabia que existia, entrei, falei: "Boa Noite", bem séria, botei meu material na mesa e apontei pra moça: "Você, jogue seu cigarro fora." "Por que eu tenho que jogar meu cigarro fora?" , "Porque aqui não é permitido fumar. É uma escola e não é permitido nas dependências da escola e muito menos na sala de aula. E, por favor, mude o seu comportamento, tire os pés de cima da mesa".

O meu medo era a reação daquele povo, mas fiquei bem séria. Um outro chegou e falou: "E aí, brother, é você que é a professora de geografia?". Foi esse que me deu uma baita de uma mãozada no meu ombro direito e ainda me chamou de brother e ainda disse: "Professora de geografia? Pô, bonitinha." Eu falei: "Tudo bom? Você pode me cumprimentar, mas lembre-se que eu sou uma mulher e você é um homem, me cumprimente de outra maneira, não tem como você me cumprimentar de outra forma?"

Aí foi quando ele começou a fazer gestos com as mãos, que é o cumprimento na gíngua deles e a moça continuou a bater de frente, eu saí da sala, chamei a inspetora e pedi que ela chamasse o guarda e comunicasse a diretora. A aluna disse: "Não precisa, eu já sou de maior." Eu falei: "Se já é de maior deveria dar bons exemplos para os que são menor de idade e não fumar aqui dentro. Por favor, retire-se da minha sala." E ela falou: "Quem disse que é sua sala?", "Enquanto eu estiver aqui é a minha sala sim."

Aí eu fui egoísta. Ela se retirou e eu pedi pra levarem ela direto pra diretora, pra que tomassem providências. Aí, todos ficaram me olhando e comentando: "Nossa, essa professora é terrível." E essa foi a turma onde a maioria dos alunos me ameaçou de morte.

Eles fizeram motim, aguardavam a minha saída, diziam que iam me pegar e bater, porque eu estava colocando moral demais e estava indo além do que eles gostavam que era aprender e eu falei pra eles que eu não ia mudar o meu jeito de ser, que eu tinha feito faculdade de geografia e que eu não tava ali pra receber falta de respeito da parte deles e não ali pra brincar não. Eu estava pra brincar sim, mas para ensinar.

E já fui passando logo um trabalho, e vale tantos pontos e eu quero um trabalho na íntegra, até hoje eu lembro, parei de usar mais esse termo. Um curioso perguntou: "O que é um trabalho na íntegra?". Anotei assim no quadro: "capa",

“contracapa”, “sumário”, “introdução”, “desenvolvimento”... Um aluno perguntou: “Isso tudo é um trabalho, professora Núbia?”. Eu falei: “Sim, tem que ter tudo isso.” Eu tava ainda cheirando a leite. Achei que tinha que ser tudo daquela forma, mas depois eu vi que não era, eu tive que levar boas pancadas pra entender como lidar com adolescente e vi que ali eu não estava somente como ‘Professora de Geografia’, mas como ser humano, que tinha que está avaliando também as minhas atitudes diante do comportamento dos alunos.

Ultimamente, eu estou sentindo que eu tenho que cuidar do meu corpo, emagrecer, essa é uma grande preocupação minha. Desde o ano passado emagrecer é um dos meus grandes objetivos e a minha memória não está boa. Muitas vezes, eu esqueço coisas importantes e outras vezes, pequenos detalhes. Não sei o porquê, se é por tantas informações e eu também falo muito. Eu tenho muita sede de falar. Meu filho diz que eu sou muito carente de atenção.

As pessoas com quem mais eu falo é com a Marta, quando dá pra gente se encontrar. Também converso com minha tia, quando vou pra casa dela. Tenho também uma amiga, chamada Leonora que é uma senhora de 57 anos se eu não me engano, é uma guerreira também, uma pessoa sofrida que sabe ouvir, pois hoje é um grande problema.

As pessoas não sabem ouvir o outro. Quantas vezes a gente atropela o indivíduo por não saber ouvir e a gente termina cometendo coisas absurdas. Hoje eu já consigo ouvir e eu chego a ter vergonha quando eu tenho essa atitude com meus colegas lá na sala dos professores. Eles dizem: “Ah, Núbia, já tá bom!”, “A Núbia fala demais, dá um tempo!” Eu até prometi: “Vocês vão ver que eu vou mudar o meu comportamento”.

A Marta até falou: “Não adianta, isso é seu, isso é qualidade sua. Se mudar vai ficar artificial.” Pior que é mesmo, se eu é feliz, eu gosto de dividir minha felicidade, através do sorriso, passar energia mesmo, eu gosto de cantar, de chegar e mexer com um, mexer com outro, gosto de contar piada de preferência dramatizada, eu adoro. Os alunos pedem e eu digo que eu não posso ficar fazendo isso sempre, alguns gostam, mas outros ficam olhando diferente e a minha preocupação é depois que eles reclamem para os pais.

Eu fiz um curso há muitos anos no SENAC, esse curso só aconteceu uma vez sobre práticas de ensino voltadas para a geografia em sala de aula, inclusive, eu tenho certificado, tá guardadinho, e foi muito legal. Nesse curso inclusive tinha

advogado, engenheiro, biólogo, geólogo, historiador, gente de tudo quanto era nível e tivemos exercícios, práticas, oficinas muito legais e usou muito revistas usadas e hoje eu procuro usar também. Na época, a professora ensinou que o ser humano adora ver fotos, daí às vezes eu fico pensando que já faz tempo que eu estou lecionando e não vou dizer que eu sou uma professora nota 100 que eu estarei mentindo, querendo ser a gostosona, como dizem, mas eu procuro dar tudo de mim, fazer o melhor, eu me esforço bastante. Eu procuro levar notícias que eu ouço no jornal para os alunos e comento-as, peço pra eles assistirem também.

Eu consegui convencer duas turmas no ano passado sobre a importância de acompanhar a mídia, sempre observando o lado bom e o lado ruim das propagandas, comparar os jornais, o que é mais resumido, o que é mais detalhista e qual o enfoque que eles dão mais, por exemplo, se é questão ambiental, se é política, econômica. Fiz esse trabalho na 8ª série na disciplina Educação do Consumidor no 3º bimestre do ano passado. Os alunos fizeram análise sobre os meios de comunicação. Elaborei as questões, trabalhei um texto do livro Cidadão de Papel e foi bem legal.

Então mudei a partir das atitudes dos meus alunos, das agressões morais nesta escola onde eu estou atualmente, na Escola Estudo e Trabalho, ameaças que eu sofri em outras escolas.

Fui ameaçada de morte por eu querer ensinar, fazer o certo. E eu comecei a observar que eu não podia bater de frente assim com os alunos, tipo assim, “o trabalho não pode ser assim, a capa não pode ter florzinha.” Eu já fiz isso, tudo bem, mas a gente tem que aprender o certo, é o que eu falo pra eles (44). É carinhoso é...

Eu deixo eles fazerem se for um trabalho mais simples. Por exemplo, eu passei um trabalho no caderno sobre as Eras Geológicas e eu deixei porque era no caderno e alguns colocaram capa ilustrada, flores, desenhos e eu deixei. Só que eu falei pra eles que quando eu for cobrar outro trabalho, eles vão fazer diferente. Sempre eu falo pra eles da ABNT.

A maioria sabe o que é. Eu digo que eles tem seguir as normas da ABNT e hoje as normas não são só para trabalhos escolares, mas também até estabelecem normas para os rótulos dos produtos alimentícios, dos medicamentos. Tem toda uma norma, um segmento. Então não é só para trabalhos, eles achavam que era só para trabalhos escolares.

Tanto é que eu mostrei através de exemplos, pedi pegarem os rótulos de produtos industrializados e observá-los porque muitas vezes nós deixamos passar informações que são úteis e, às vezes, até mesmo as tarefas do dia-a-dia, principalmente professor que tem n coisas pra fazer, daí a gente deixe passar coisas simples, mas que têm uma gama de importância.

Foi assim que eu comecei a observar mais o comportamento deles e o meu. Vi que o meu comportamento, não necessariamente como eu dou aula, mas o meu jeito de ser, o meu carisma é o que conquistava os alunos (45). Eu poderia até dar uma chibatada, dizendo: "Eu não admito isso". Pelo meu tom de voz, eles já falam "A professora ta brava". Eu falo pra eles que eu não estou com raiva, eu não tenho mau humor, mas que nem sempre eu vou estar sorrindo.

Tem pessoas que olham pra mim e dizem "Nossa, essa mulher é muito séria!", mas eu sou assim, uma moleca no meio da minha família, tanto é que todo final de semana, meus familiares me convidam: "Olha, Nubinha, vamos fazer um almoço?" e eu tenho que estar no meio deles. E se eu pudesse, eu gostaria de dividir mais meu tempo com meus amigos, estar mais próxima das pessoas que faz tempo que eu não vejo e de quem eu gosto.

Eu adoro conversar com as pessoas com quem eu me sinto bem. Essas pessoas que também me querem bem vão dando conselhos, sugestões e foi a partir daí que eu comecei a rever meus conceitos, através das atitudes das pessoas. Hoje uma turma disse assim: "A senhora vai ser a nossa conselheira mesmo que a senhora não queira". Eu falei, mas eu sou chata e eu sei que sou chata, eu sou exigente e cobro de vocês. Aí uma menina que é minha aluna desde a 5ª série, sabe qual é a observação que ela fez? "Profª. Núbia é por isso mesmo que a gente quer a senhora. A senhora não falou pra nós o que é ser um líder?

Nós queremos uma liderança positiva e a senhora é o que é, a senhora dá conselhos, nos orienta, cita exemplos da sua própria vida e explica pra gente como nós podemos sair de certas situações." Ela falou isso porque na disciplina Educação do Consumidor, eu expliquei pra eles o que é liderança, que todos nós somos líderes, mas que há liderança negativa e positiva.

Já dei aula até de Orientação sexual. Depois eu até pensei se agi bem nessa situação, mas eu segui minha intuição: a aluna chegou e pediu segredo. Ela contou que não era mais virgem e que ela pretendia tomar anticoncepcional porque ela não queria engravidar. Imagina, eu professora de geografia dando aula de Orientação

Sexual, mas eu deixei esse campo aberto e os alunos se sentiram à vontade e quando os alunos se sentem à vontade é porque eles têm confiança em você, ele te enxerga mais do que uma mãe, uma amiga (47).

Por tudo isso, eu comecei a rever meus conceitos, por eu ser muito sistemática, queria as coisas ao pé da letra e esquecia que eu aprendi a andar de bicicleta com onze anos de idade, eu levei meu primeiro tombo com onze anos de idade. Com treze, eu levei meu segundo grande tombo porque eu queria a qualquer custo aprender a andar de patins e vi que patins não é meu forte, mas andar de bicicleta sim. Então eu passo esses exemplos simples, as marcas no meu joelho, eu mostro pra eles (46).

Eu tenho uns pensamentos diferentes. Meu filho diz que eu sou uma mãe maluca, mas que ele me prefere malucona do que quando eu estou muito sistemática. Eu procuro entrar no mundo dos meus alunos, eu tento entender a linguagem de hoje dos adolescentes. Os professores chegam a uma certa idade e acham ridículo você ficar brincando com os alunos, mas sabe que os alunos adoram quando você se aproxima mais deles e de repente eles acabam desenvolvendo melhor as atividades em sala de aula, como aconteceu no ano passado. Eu dava uma de durona e faço isso hoje, depois eu digo “Não me levem a mal, não fiquem chateados, a professora não é mal humorada, eu falei isso pra vocês entenderem que alguns comportamentos têm que ser mudados”. Então, a gente tem que se vigiar em todos os momentos.

Eu chamo a atenção deles, mas depois eu procuro ser carinhosa pra que eles não tenham uma imagem de mim de uma bruxa, uma professora má, que está ali só pra brigar.

Hoje na 6ªC, quando eu cobre um trabalho, alguns se aborreceram, mas depois eu vou conversar individualmente com eles. Eu pedi pra eles refazerem o trabalho porque não fizeram de acordo com o que foi solicitado e eu me chateei porque eu anotei no quando “Pesquisar o assunto tal” e aí delimitei “Características”, “Duração” e aí falei “Registrar no caderno a data da apresentação”. Eu percebi que muitos não lêem, não prestam atenção.

E daí sempre falo e acabo sendo chata em relação a isso. Quando dá tempo eu vou de caderno em caderno, de mesa em mesa. “Quero ver se você copiou”, “Anotou do jeito que a professora pediu” pra depois dizer que não fez porque a professora não explicou. Aqueles que não fazem nem sempre eu anoto no livro da

capa preta, às vezes, eu coloco um tracinho nos nomes daqueles que tentam fazer, não sei se eles pensam que eu não vou ler, “ela vai só olhar, mas não vai ler”⁴⁸. Quando eles viram que estava lendo, um olhou pro outro e disse: “Ih, se ferrou”. E o outro disse: “E tu também. Ela não vai aceitar porque o nosso é igualzinho.” Eu fiquei olhando e vi que um tava a xerox do outro. “Eu disse:” Não, meu filho, você vai refazer esse trabalho e me entregue na próxima aula”

E fiz observação no caderno: “Trabalho incompleto”. Foram poucos que fizeram trabalho incompleto, foram oito alunos numa turma de quarenta, pra mim é gratificante porque a maioria entendeu o que tinha que fazer. O objetivo da atividade foi alcançado, pois o que importa é o desenvolvimento em sala de aula.

Hoje eu vejo que um dos grandes problemas é a dificuldade dos alunos de se expor em sala de aula. Eu já passei por isso, então eu procuro não forçar, mas conscientizar sobre a importância de expor suas idéias. Quando eu falo que fui uma aluna muito calada, eles não acreditam e acham graça (49).

Eu era tão tímida, tão tímida que eu tinha raiva disso e hoje eu sou essa metralhadora que fala pelos cotovelos, converso muito. Quando eu era pequena, quando eu estava triste, teve um momento que eu gravei o que eu sentia e dizia “Hoje eu estou assim, estou gravando porque não tenho com quem falar, não quero falar sozinha porque se alguém ouvir, vai dizer que estou ficando louca.” Inclusive já depois de adulta, eu passei por uma fase muito difícil com meu filho, eu até achei que ele estava com algum distúrbio mental, mas daí eu lembrei que eu também passei por essa fase de falar sozinha.

Outro dia quando eu assisti a uma entrevista que saiu numa reportagem, um psicanalista, um psicólogo dizendo que era muito bom você conversar com o espelho, é até uma forma de você se corrigir. Ainda mais eu que gesticulo muito, faço careta, os alunos se amarram. Então eu parei e pensei: eu estou cobrando do meu filho, avaliando de uma forma negativa. Aí eu volto a fito e fico procurando entender. E é isso que estou fazendo agora. Eu comecei a fazer isso há pouco tempo porque eu pensava que professor é alguém muito rígido, que está sempre colocando as coisas em ordem, tinha que tá cobrando né? E eu não mentir, eu sou desorganizada.

Eu sou sincera, não gosto de preencher diário de classe (50). Uma vez, eu conversando com a Ivonete, ela disse: “Núbia, quando você chegar na sala de aula, deixa os alunos conversarem, depois diz ‘Ó pessoal, só um momento tá?, enquanto

eu preencho o diário'. Eu preencho no final da aula, mas é que eu me empolgo e me esqueço. E assim eu fazia, passava exercícios e quando eu pensava que não, acabou a aula. No outro dia, a mesma coisa e aí ficava acumulado. Então eu pensei: Isso é uma coisa chata e eu ainda deixo acumular e aí chegou ao final do ano era um trabalhão. Eu acho que isso tem que ser mudado.

Vivemos num país burocrático demais e acontecem tantas coisas por causa da burocracia, até mesmo alimentos estragam por causa de papel, do trâmite de um documento, inclusive já assistir reportagem no Jornal da Globo sobre essa questão da burocracia excessiva.

Eu acho que eu já comecei a melhorar e comecei a explicar para os alunos que a gente pode melhorar. Aí eu falo que há alunos que não gostam de fazer atividade, outros por indisposição. Agora eu comecei a usar a palavra indisposição⁵¹. Antes eu usava preguiça. Quando foi hoje, eu encolhi a palavra preguiça, isso foi no último tempo de aula, mas como eu sou sincera eu sabia que tinha que falar. "Aqueles alunos que por questão de indisposição não fizeram atividade podem entregar na próxima aula, só que valendo menos pontos." Aí eles riram e viram que eu estava sendo irônica. Principalmente os alunos novatos sentem o impacto, mas eu digo que depois eles vão dar valor ao que eu falei, lá na frente quem sabe um dia.

Hoje eu tenho alunos que já são formados, graças a Deus eu tenho uma aluna que é professora de Língua Portuguesa e que há quatro anos atrás ele me parou na frente do Banco do Brasil pra me agradecer e que ela foi incentivada pela minha forma de ensinar. E foi a primeira escola que eu lecionei, fiz questão de dizer isso pra diretora na época. Eu voltei ao passado, cada sala que eu entrava eu relembrava coisas da minha infância, da minha adolescência e eu lecionava também no supletivo em outra escola. Eu falava aos alunos.

Olha, quem quiser aprender a fazer um trabalho, aprender a ler me procure. Eu falava pra eles os dias que eu tinha tempo vago e que eu estaria na biblioteca ou na sala dos professores, mas se quisessem aprender e que eu desse uma atenção maior, que me procurassem e a gente conversaria e eu lembro que apenas três alunos me procuraram. E um deles é uma moça que mora perto da minha casa, ela terminou a faculdade de Letras na UNIR e foi ela que parou em frente ao Banco do Brasil e ela lembrou de mim. Aquilo foi nota 1000 pra, eu senti que eu ganhei meu

dia⁵². Ela disse: "Professora Núbia!" E eu não reconheci porque ela estava diferente. E ela me agradeceu pelos sermões que eu dava, puxões de orelha.

Na sala dela tinha adultos e eu tinha vergonha de chamar atenção e eu falava que eles tinham idade pra estudar mesmo e que os mais novos deveriam respeitar naquele momento os mais velhos e que eles perderam tempo não por que eles quiseram estudar, mas por circunstâncias da vida e você que é mais tem que se cuidar. Às vezes, eu pensava daqui a pouco vão dizer que eu sou rebelde, revolucionária ou sei lá porque às vezes, não mentir, eu pego pesado, mas já deu resultado.

*Então, eu contando eu gostaria que as pessoas refletissem. Quando eu descobri que a Geografia é linda eu percebi quanto tempo eu perdi. Eu poderia ter me dedicado até mais porque é muito linda mesmo. **(16)**. Eu faço questão, principalmente no Ensino Médio, antes de eu iniciar qualquer conteúdo, eu explico a evolução do pensamento geográfico.*

*Eu coloquei isso até no plano, eu acho que todos os professores deveriam fazer isso, falei isso até pro Ruzel, pois não sei se ele faz. Os alunos precisam entender por que existe geografia hoje na escola pública, por que existem vestibulares, faculdades, por que ela é considerada uma ciência, a partir de que momento ela ajudou e ajuda na construção do que nós chamamos hoje de espaço geográfico. Graças a Deus, respeitando o homem como o grande agente transformador. Esse é o meu primeiro conteúdo **(54)**. E eu consegui prender a atenção dos alunos porque eu consigo relacioná-los.*

Eu falo que hoje devemos agradecer aos grandes pensadores, filósofos, explico a questão da ciência, o que é ciência hoje exatamente e que nós podemos ser cientistas e que os cientistas, os filósofos eram seres humanos e chegaram onde chegaram, através de coisas simples que é o olhar.

4 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFISSÃO: HISTÓRIA DE VIDA ACADÊMICA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A origem escolhida pelos professores para iniciar suas narrativas deu o tom do que representaria o diálogo. Marcos optou pelo marco simbólico da vinda para Rondônia; Ruzel pela definição fronteiriça do “Sou de” e Núbia fugiu ao esquema da representação do lugar de origem para falar não de onde veio, mas do que gosta. **Eu não sou natural do Estado de Rondônia, eu vim com meus pais por imigração (1) (Marcos); Sou amazonense, lá de Manaus (1) (Ruzel); Eu adoro ler, gosto muito de estudar (1) (Núbia).**

A origem voluntária da narrativa dos colaboradores é um aspecto importante na História Oral de Vida, pois é o colaborador quem escolhe por onde quer iniciar a narrativa, no entanto, essa escolha consiste em não excluir ou apagar o contexto da entrevista, isto é, a presença do gravador e a mediação de quem faz a entrevista (HOLANDA, 2006).

A origem narrativa de Marcos e Ruzel abordou uma mudança radical em suas vidas, que Bosi (1987) denomina de *tempo biográfico*. É como dividir uma vida ou um período dela em antes e depois de algo. No caso dos dois professores, a origem voluntária de suas narrativas representa bem o *depois* de vir para Rondônia e teve um *esquecimento* ou *apagamento* do que aconteceu *antes* da vinda. Podemos dizer com Izquierdo (2002, p.09) que “[...] nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, mas também nos permite projetar rumo ao futuro; isto é, nos dizem quem poderemos ser. [...]”.

Núbia escolheu outro caminho narrativo, preferiu não falar de lugares e sim de gostos. Mas a escolha também não é aleatória. O gosto pela leitura ou pelas letras aparece em vários momentos da narrativa, vinculado à constituição da profissão de professora, por isso, concordamos com Bosi (2003, p.53) quando afirma que “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo.”

Do mesmo modo que a origem voluntária da narrativa foi singular, encontramos memórias comuns nas trajetórias singulares desses professores. Dessa forma, colhemos temas comuns tratados por suas narrativas, buscando também identificar aspectos singulares lembrados ou esquecidos a fim de não perder de vista as questões geradoras desse estudo: quais foram as trajetórias

singulares que levaram essas pessoas a se tornar professor/a de geografia? Que memórias são narradas e quais delas podem ser ou não identificadas com o grupo? Como vivem e como fazem a Geografia que ensinam? O texto, a seguir, pretende ocupar-se dessas questões.

4.1 TRAJETÓRIAS SINGULARES QUE OS LEVARAM A SE TORNAR PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA

A opção pelo curso de Geografia teve motivações bem diferentes. Mas, todos os três professores possuem algo em comum: fizeram seu curso de Graduação em Geografia na Universidade Federal de Rondônia.

Dos entrevistados apenas Marcos **(9)**, **(10)** aborda essa questão de forma direta, a escolha da Geografia foi a partir da prática pedagógica de um professor em um cursinho pré-vestibular

Núbia **(2)** evocou o papel da família para abordar a exigência de um Curso Superior que não precisava ser necessariamente de Geografia. A escolha deu-se por um motivo muito comum apontado ainda hoje pelos jovens: pensar que o Curso não exigia conhecimento matemático **(4)**.

Ruzel fez um apagamento em sua narrativa das histórias de família e dos fatores que possam ter contribuído para a escolha do Curso de Geografia. Seu foco narrativo pautou-se numa avaliação atual sobre essa escolha **(2)**.

Compreendemos que as escolhas singulares para narrar a vida acadêmica está integrada aos fatores contextuais que cruzam a vida pessoal de cada colaborador. Além disso, como afirma Bolívar “[...] uma coisa é a vida vivida, e outra é fazer da vida uma história” (2007, p.13), pois isto nos exige esforço de reflexão, busca de tramas e argumentos que atualizem as experiências vividas, ao mesmo tempo em que se organiza as lembranças para quem as ouve e para aqueles que se considera que terão acesso a elas, por isso, estudar memórias é algo complexo e extremamente apaixonante.

De um modo geral, o Curso de Geografia não representou a única opção para os entrevistados. A construção de uma identidade com a profissão aparece como sombra dessa discussão. A narrativa que aprofunda essa questão é a de Núbia. Ela estabelece diálogos constantes com personagens de família. Uma pessoa que parece ter tido um papel decisivo em sua decisão por ser professora foi a sua

bisavó, que foi citada várias vezes durante a entrevista e em todas as ocasiões esteve relacionada com a escolha da profissão.

Núbia busca confirmar a influência positiva e decisiva da bisavó, já falecida, em sua vida e o fato de a pesquisadora não ter lembranças comuns com ela não a impede de narrar detalhes de uma relação significativa. De acordo com Halbwachs (2006, p. 31) “para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível. Aliás, eles não seriam suficientes.” É nesse sentido que Núbia consegue fazer descrições de sentimentos, lugares e objetos sem a necessidade de testemunhas. Ela própria é a testemunha.

É esse aspecto quase nostálgico na História Oral de Vida que nos encanta. A vida vivida por alguém começa a fazer parte da minha por meio de suas palavras, do seu dizer-se. Uma vida que eu também passo a viver na medida em que a ouço e penso sobre ela e com o próprio sujeito que a revive enquanto narra.

Ruzel preferiu o silêncio no que diz respeito às motivações pessoais em ser professor e, especificamente, ser professor de Geografia e seguiu quase sempre um foco avaliativo de suas decisões. **Eu não tenho nada a reclamar, tudo o que eu tenho hoje, está bem sedimentado, família, bens, é tudo através do trabalho na educação (4) (Ruzel).**

O silêncio sobre o passado pode ser gerado por inúmeros fatores. Pollak (1989) fala de memórias proibidas que permanecem subterrâneas ao espaço público e que não foram, necessariamente, esquecidas. O silêncio sobre o passado não é privilégio apenas de um indivíduo. A memória nacional também negocia lembranças. É o caso dos dirigentes que foram vítimas do terror estalinista cujo silêncio sobre o passado marcado pela memória de sofrimentos dominou “[...] toda a cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e a pintura [...]” (p.03). E quando o silêncio foi rompido, isto é, invadiu o espaço público, as memórias ganharam corpo em um grande movimento popular.

4.2 LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA E DA FACULDADE

Marcos (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8) foi quem mais narrou uma trajetória pessoal que esteve muito ligada a uma sociedade comercial entre seu pai e seu tio, motivo de sua vinda para Rondônia. A viagem e a ruptura com o lugar de origem

marcou o início e o término de sua narrativa e como o Adálio de Fabíola (Holanda, 2006) não foi ele quem fez a escolha, mas foi escolhido pelas circunstâncias financeiras. Sabia apenas que “estava vindo para melhorar alguma coisa” na vida de sua família.

Mas, ao contrário de Adálio, essa não foi uma jornada de fracasso (p.118). Marcos não foi mutilado fisicamente em Rondônia ainda que afirme que é uma pessoa “meio sem identidade” Marcos (47). A história de Marcos é diferente de muitos nordestinos que viraram seringueiros na Amazônia. Marcos não pensa em voltar para sua cidade de origem, diz: “já não me identifico mais com meu Estado” e mesmo que esse lugar não tenha deixado de ser o “seu”, Marcos procura evitar até mesmo o sotaque porque assim diz se sentir mais rondoniense (49).

A crença de que Rondônia continua sendo um lugar promissor é um aspecto marcante na narrativa de Marcos que relaciona esse desenvolvimento com a possibilidade de seu próprio crescimento profissional (46). E ao contrário de muitos que buscam melhorias financeiras, mas sonham em voltar para seu lugar de origem, Marcos quer ficar, diz ter criado raízes. **Só sairia daqui mesmo se fosse por uma grande proposta profissional e assim mesmo com a discussão com a minha esposa (50).** Fica claro que o fato de Marcos ter iniciado sua jornada ainda criança o diferencia da história de muitos. É interessante perceber que em momento algum da narrativa, Marcos conta de onde veio. Foi em Rondônia que Marcos cresceu, firmou-se profissionalmente e construiu família. Parece que ele não deixou muito para trás. Em sua narrativa fica claro que sua vida foi construída em Rondônia, ou pelo menos, a parte mais significativa dela. É a história que merece ser contada.

Ruzel vincula sua narrativa à profissão e o pouco de aparece sobre sua vida antes de Rondônia é apenas o **Eu já era formado em magistério antes de vir (6)**, isto é, houve um apagamento do período da infância. Bosi (2003) considera que o tempo não é vivido uniformemente, pois “existe a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido”. (p.53). Ruzel (5) escolheu lembranças vinculadas ao tempo social do trabalho e à cidade que ele veio visitar a passeio “gostou”, “ficou” e permanece há mais de vinte anos.

Porto Velho, a capital, é apresentada como uma “cidade interessante”, “calma” e “mais arborizada”, isto é, ao narrar suas lembranças, Ruzel atualiza seu

olhar sobre a cidade e realiza uma comparação da paisagem de Porto Velho em um período de mais de vinte anos.

Da mesma forma que Marcos, não pretende voltar ao seu lugar de origem já que duzentos anos, é um período longo. Em vários momentos da narrativa, Ruzel fala de seus projetos profissionais. Durante o processo de conferência, Ruzel relatou as atividades que desenvolve em uma faculdade onde ministra aula nos Cursos de Pedagogia e Jornalismo e também projetos em uma escola particular onde trabalha há dezesseis anos. Essa vida profissional intensa nos leva a perceber a relação acadêmica produtiva com o espaço social de Porto Velho. Ruzel é casado e tem uma filha que nasceu em Rondônia.

Núbia (10), como já foi dito, não seguiu uma narrativa do “sou de” e nem do “vim de”. Na verdade, em nenhum momento referiu-se ao lugar onde nasceu. A infância pobre, a educação familiar rígida, o casamento prematuro, o falecimento do segundo marido, a timidez, os medos, o filho, tudo isso esteve colado em seu relato acadêmico.

Como Marcos (8), Núbia retrata uma infância pobre, mas apresenta-se de forma persistente, como alguém que não tem apenas “sonhos”, mas “objetivos” (55). Para isso, teve apoio da família, especialmente sua bisavó (9) a quem agradece pelo incentivo na formação acadêmica, mas que faleceu antes de sua formatura.

A responsabilidade adquirida com a formação acadêmica colocou Núbia (15) numa posição muito comum em famílias onde há poucos com esse tipo de formação.

Núbia afirma que os professores explicavam bem, mas que não tinha vontade de cursar Geografia e que só continuou por causa de um desafio feito com a avó que dizia [...] **que a moça quando casa muito jovem ela perde o gosto pelos estudos (6).**

Mas as dificuldades em relação ao Curso de Geografia não eram enfrentadas apenas na família (7). As dificuldades de aprendizagem do conhecimento matemático foram sendo contornadas por um extremo esforço pessoal e com o apoio de um grupo de estudo (8), (11).

Núbia cursou a licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Rondônia e relata um pouco de suas dificuldades e vitórias (14).

A timidez descrita por Núbia em seu processo de formação esteve vinculada às experiências familiares, especialmente, as que foram vividas com seu primeiro

marido. O “para você ver onde eu cheguei..” descreve bem a atualização do passado, tendo em vista que tal característica introspectiva praticamente não é percebida na “Núbia de hoje”. Conhecida na Escola Estudo e Trabalho por “gostar de falar”, integrou-se facilmente, convivendo com outros funcionários do Ensino Fundamental e Médio.

As dificuldades financeiras também marcaram suas lembranças da faculdade: **comprei uns cinco livros em todo curso, o restante foi xerox, só fotocópias e mais fotocópias. [...] olha aqui eu, já com trinta e nove anos, consegui fazer uma faculdade, graças a Deus, terminei uma pós-graduação e não pretendo parar.** Núbia (12), (13).

Marcos (12) também evoca lembranças da faculdade de Geografia também na Universidade Federal de Rondônia. Ele toca numa questão que parece delicada no círculo acadêmico, especialmente no Curso de Geografia: a licenciatura e o bacharelado, o que nos leva a refletir sobre o papel da pesquisa nesse curso, tendo em vista que o bacharelado na Universidade Federal de Rondônia exige a produção de uma monografia. Marcos reclama da falta de incentivo por parte dos professores do curso e, tendo ele menos de quatro anos de formação, podemos dizer que é uma queixa atual.

Afirma ainda que “achava um professor interessante”, mas que “todas as vezes” que o procurou para falar sobre pesquisa sempre ouviu uma “desculpa”. Para Falsarella (2004) a percepção do professor como transmissor de conhecimento é um conceito ultrapassado. Mais que isso, o professor é um formador, pois:

[...] dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato. (FALSARELLA, 2004, p.48).

Nesse sentido, é visível que a dificuldade encontrada pelos professores para ser pesquisadores advém de sua própria formação inicial que separa docência e pesquisa e ainda, a postura de muitos professores universitários continua sendo a de “transmissor” e não de “formador”, práticas que serão duramente experimentadas pelas crianças e jovens nas escolas.

Núbia caracteriza a Geografia dentro de uma tendência Tradicional. [...] **Até porque a Geografia que eu estudei era a Geografia tradicionalista, voltada apenas para a descrição mesmo dos elementos da natureza. Essa foi a**

Geografia que eu estudei, eu acho que muitos estudaram, até você mesma estudou (5).

A chamada 'Geografia Tradicional' caracterizou-se pela "transposição mecanicista dos métodos das ciências naturais para o âmbito da análise geográfica." (MELO et al.)¹⁵. Nessa concepção, o indivíduo é subjugado pelas "forças do meio".

Da mesma forma, o caráter aparential dessa tendência filosófica se manifestou na consideração que a Geografia Tradicional manifestava em relação à descrição, enumeração e classificação como formas científicas de valor absoluto. Isso empobreceu deveras a ciência geográfica, impregnando-a de um formalismo significativo. Outra tese marcadamente positivista da ênfase nos princípios encontrou terreno fértil na Geografia. Casualidade, analogia, extensão e atividade constituíram um guia normativo rígido na obra de grandes geógrafos. (MELO et al.)

No Brasil, as pesquisas mostram que até a década de 1960 pouco se sabe sobre a produção de pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem da geografia, com exceção das críticas realizadas por historiadores e por autores que, como Delgado de Carvalho, escreviam livros sobre a Metodologia da geografia na década de 30 (PONTUSHKA, 2005).

Delgado de Carvalho, professor e diretor do tradicional Colégio D. Pedro II é considerado o primeiro estudioso a se preocupar com o ensino da Geografia, contribuindo significativamente para a construção da geografia enquanto disciplina no currículo escolar. A publicação em 1925 de Metodologia do ensino geográfico, que é consagrado como o trabalho mais importante da geografia brasileira, configura-o como um professor preocupado com os fundamentos, organização, métodos, ensino e pesquisa de uma disciplina que surgia.

De acordo com Pontushka (2005) antes da formação da primeira turma de licenciados em Geografia era o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro que determinavam quais eram os conteúdos a serem ensinados por essa disciplina nas escolas brasileiras.

A criação da Universidade de São Paulo (USP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1934 e, por conseguinte, do Departamento de Geografia em 1946, além da criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) foram marcos para o desenvolvimento da Geografia enquanto ciência.

¹⁵ Disponível em:< [http.: www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/diretriz_pdfs/geografia.pdf](http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/diretriz_pdfs/geografia.pdf). Acesso em:22/10/2007.

Os dados que dispomos referentes às décadas de 1940 e 1950 são pontuais e sugerem um período de fundações, criações, implantações. Foi um período de ‘alicerce’ para as mudanças que viriam. Era criada toda uma infra-estrutura que nas décadas seguintes revolucionariam a Geografia e a firmaria como disciplina escolar..

Em 1954, Aroldo de Azevedo, um dos autores que teve seus livros adotados *hegemonicamente* nas escolas brasileiras nas décadas de 1950 a 1970, ao analisar a situação da Geografia no Estado de São Paulo já se perguntava “Mas que geografia é essa? A geografia puramente descritiva e enumerativa, tipo catálogo, que tanto horror causava e ainda causa por ser um martírio para os estudantes?. Indo além, Azevedo questiona a confusão vigente na época de considerar a Geografia apenas como topografia e cartografia. Defende a verdadeira Geografia, aquela moderna, que vinha da Europa e da América que se pautava na “interpretação dos fatos” e em “pesquisas científicas.” (PONTUSCHKA, 2005, p.114).

Nesse sentido, nas décadas de 1940 e 1950, a importância aos estudos regionais como *expressão fiel da paisagem* era inquestionável pelos geógrafos da época. Para Pontuschka houve uma rápida absorção das pesquisas, por pelo menos três vias: os professores de geografia de todos os níveis de ensino, os livros didáticos e as orientações metodológicas de materiais e artigos publicados pelo IBGE.

O Boletim Geográfico que circulou no território nacional por trinta e seis anos (1943-1978) foi um dos primeiros instrumentos a destacar o ensino regular de Geografia, especialmente, no Ensino Médio. O Boletim Paulista de Geografia (BPG) da AGB tornou-se um veículo de expressão dos geógrafos, de suas idéias e pesquisas “[...] constituindo-se fonte bibliográfica obrigatória para professores do ensino fundamental e médio e estudantes de geografia [...]”. (PONTUSCHKA, 2005, p.115).

Com o crescimento da produção científica a geografia se desenvolveu baseada em trabalhos de campo, realizados com os estudantes acoplados à literatura geográfica de origem francesa ou de origem alemã, acrescida da crítica desses professores. (PONTUSCHKA, 2005, p.115).

Dessa forma, a década de 1950 é marcada pela influência da USP e esta por sua vez, pelas idéias de Vidal La Blache, geógrafo francês que propunha que as pesquisas na área da Geografia tivessem como ponto de partida a “[...] observação de campo, a indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (traços

históricos e naturais), comparação entre áreas estudadas [...], devendo chegar no final a uma tipologia.” (PONTUSCHKA, 2005, p.117).

É importante lembrar que segundo Seabra (apud PONTUSCHKA, 2005) que as tendências incluídas no rótulo de “Geografia Tradicional” são as bases do pensamento de La Blache e busca a relação entre homem e natureza. Para Seabra todas essas tendências, sem exceção, naturalizaram a sociedade humana, caindo num radicalismo que abstrai o caráter social do homem. Os livros didáticos desse período expressam muito bem esses princípios, especialmente os adotados nas escolas brasileiras.

As produções que seguiram tinham a clara preocupação muito mais com os conteúdos do que com as metodologias de ensino. Para Pontushka “[...] se essa crítica pode ser feita para o ensino da geografia na primeira metade do século XX, ainda não podemos dizer que os métodos de ensino mais inovadores e democráticos hoje estão aplicados nas escolas do país” (2005, p.113).

No entanto, foi a partir da década de 1960 que as mudanças foram sendo intensificadas, pois os princípios da Escola Nova e a obra de Jean Piaget iriam encharcar a escola de psicologia da aprendizagem e foco foi sendo desviado do conteúdo para o aluno, como ‘sujeito de sua aprendizagem’. Isto posto, iremos nos concentrar na organização teórica-prática da geografia no Brasil a partir da década de 1960.

O pensamento geográfico francês exerceu uma importante influência sobre o pensamento geográfico brasileiro no início da década de 1960. Autores muito lidos nos meios acadêmicos, como Pierre George, Lacoste, Kaiser, dentre outros, não foram capazes de ultrapassar os muros das Universidades e chegar até as escolas da época.

A memorização, definições e descrições de fenômenos e fatos eram as formas como o conhecimento geográfico acontecia na escola, o que foi identificado pelo levantamento quantitativo realizado pelo MEC/INEP/DAM, na metade da década de 1960. (PAGANELLI, 2006). É preocupante constatar, 46 anos depois, que essas práticas ainda são tão familiares nas escolas, apesar das ondas de inovações pedagógicas acontecidas nesse ínterim.

As críticas aos acordos MEC/USAID representavam para muitos, a preocupação com a formação dos professores. Época em que Piaget, Wallon, Montessori foram chamados aos círculos de leitura nos cursos de formação de

professores. Segundo Paganeli “os licenciados de história e Geografia da USP tinham em John Dewey, leitura obrigatória, um modelo na organização de ensino ativo.” (2006, p.152).

A Geografia Tradicional, como ficou conhecida, baseada na descrição, alicerçada no paradigma a “Terra e o homem”, “com uma seqüência de temas: estrutura geológica e relevo, clima e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, economia” foi abrindo espaço para a Geografia Crítica, no Brasil, a partir dos anos de 1980.

A Chamada “Geografia Crítica” surgiu a partir das insatisfações com a forma com a qual o conhecimento geográfico estava sendo tratada. A crítica não buscava uma reformulação dos conceitos da Geografia Tradicional, mas uma ruptura, especialmente, com a idéia então corrente da neutralidade da Geografia.

São inegáveis as contribuições teórico-metodológicas da chamada Geografia Crítica, que repercutiram na formação e na prática pedagógica do professor. Categorias de análise, como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, constituem-se num valioso referencial. (MELO et al.)

Segundo Vesentini (2004) a Geografia Crítica foi praticada em sala de aula a partir da substituição de estratégias de ensino como as aulas expositivas para debates, trabalhos de campo em áreas carentes, interpretação de *bons* textos críticos e também a criação de novos conteúdos, como a distribuição social da renda.

Nesse sentido, a Geografia Crítica buscou a valorização dos fenômenos sociais, um caminho oposto ao que foi trilhado pela Geografia Tradicional. Atualmente, as propostas teórico-metodológicas de ensino estão sendo norteadas para a “transição da Geografia crítica para uma concepção que não prioriza os fenômenos sociais em detrimento dos processos naturais presentes na organização do espaço geográfico.” (MELO et al.)

É válido notar, entretanto que “[...] a geografia crítica escolar- isto é, aquela praticada nos ensinos fundamental e médio- possui e sempre possuiu uma dinâmica própria e relativamente independente de sua vertente acadêmica” (VESENTINI, 2004, p.223). Vesentini ressalta esse fato, pois considera que muitos acreditam de forma ingênua que as disciplinas da Geografia Escolar são reproduções simplificadas dos conteúdos criados e discutidos na Universidade.

Essa crença pode justificar a queixa apresentada não apenas pelos professores dessa pesquisa, mas de um modo geral, que reclamam que não conseguem aplicar na escola aquilo que estudam na faculdade.

“É como se o professor das escolas fundamental e média fosse apenas um reprodutor do saber construído em outro lugar, o ‘lugar competente’, e a sua tarefa consistisse essencialmente em adaptar esse saber à faixa etária do aluno” (VESENTINI, 2004, p.223).

A visão de reprodução dos saberes é recorrente em todas as áreas do conhecimento e representa uma descaracterização do professor e aluno como co-autores do saber, como pesquisadores. Na disciplina Geografia, entender o papel ativo de alunos e professores está relacionado com a compreensão da realidade do lugar onde eles vivem e isto “[...] não está (nem poderia estar) nos manuais”, como diz Vesentini (p.224).

A continuidade nos estudos é colocada como uma necessidade nas narrativas de todos os professores, Marcos **(13)** e **(14)** fala dos cursos que fez e do incentivo da esposa. Ruzel **(3)** evoca lembrança de seu trabalho monográfico e pós-graduação. E Núbia **(16)** relata a descoberta da Geografia como algo que pode ajudar outras pessoas a também percebê-la, destacando o tempo perdido do não-saber.

As lembranças evocadas por cada professor representam um modo pessoal do desejo de ser conhecido e por pesquisarmos um grupo profissional, é natural que suas lembranças estiveram mais voltadas para o campo de formação e atuação.

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais. (PORTELLI, 1997, p.16)

Nesse aspecto, diríamos com Halbwachs (2006) que a nossa memória se aproveita da memória dos outros, mas para que isso aconteça é necessário que eles sejam nossos testemunhos, que concordemos com seus testemunhos e que tenhamos ponto de contato a fim de que a memória possa ser construída sob uma base comum.

4.3 O viver e o fazer da Geografia que ensinam

A educação aparece como um meio bom de sobrevivência, de sustento. É interessante perceber que Marcos narra idéia semelhante. **Não reclamo de salário, apesar de muitos dizerem que professor ganha pouco. Realmente não ganha o suficiente, mas também não ganha tão ruim assim (19) (Marcos).** Nas narrativas a valorização da profissão não está diretamente ligada à questão salarial ou financeira. O reconhecimento profissional que se espera passa muito mais pelas condições de trabalho do que pelo salário.

A quantidade de alunos por sala na Escola Pública, a falta de tempo para planejar as aulas e refletir sobre a prática pedagógica junto com outros professores na escola, a escassez de recursos tecnológicos em bom estado e em quantidades suficientes para o número de alunos, a indisciplina dos alunos, a falta de conhecimentos prévios dos alunos, a afetividade mal interpretada e as políticas educacionais são queixas narradas pelos professores: Ruzel **(9), (21)** ; Marcos **(16), (20), (21), (29)** e Núbia **(42)**.

As narrativas dos professores são percebidas nesse estudo como um elemento comunicativo que foi pensado antes da gravação da entrevistas, durante e depois. A liberdade que os professores tiveram em reorganizar seu texto, retirando ou acrescentando informações, além da garantia de que veriam o texto final que somente seria publicado após sua autorização, deu-lhes mais que credibilidade no trabalho, mas confiança, pois a medida que a pesquisa avançava, mais informações foram sendo acrescentadas, ao invés de retiradas.

4.4 LIVROS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Núbia fala sobre o livro didático de um modo muito pessoal. Evoca lembranças da infância, tempos de escola, momentos de dificuldades e superações **(17), (18), (19), (20)**. No tempo em que cursou o Ensino Fundamental não havia distribuição de livro didático, o que ela faz questão de dizer para seus alunos. Núbia fala de seu amor pelos livros e da falta de cuidado que seus alunos tem em relação aos livros didáticos **(21), (22)**. Marcos traz algo interessante: seu olhar sobre o livro didático está relacionado com os demais recursos didáticos da escola. Retrata ainda

a dificuldade que encontra no período noturno com os alunos do Ensino Médio **(31)** e enfatiza suas tentativas em diversificar as aulas de Geografia **(39), (40), (41), (42)**.

Isso nos leva a pensar sobre o ensino sem o livro didático, como seria? E como é nas escolas que não recebem? Hoje, para muitos professores, é quase impossível dar aula sem o livro didático e como seria o ensino da Geografia sem ele?

Alguns o desejam como suporte, outros o consideram um mal necessário, há até quem negue a necessidade de sua existência, mesmo assim o livro didático tem seu lugar garantido nas escolas. Mas esse lugar, para falar em termos geográficos, não é tão recente como muitos imaginam.

Segundo Katuta e Deák (2007) o livro didático não é uma invenção do nosso século, nem ao menos do que o antecedeu. Surgiu juntamente com a chamada “Didática Moderna” propagada a partir de Comenius. Desse modo, foi a partir do século XVII na Europa que o livro didático começou a ser utilizado pelos professores como um recurso didático, o que define seu termo como sendo um ‘livro didático’, isto é, um recurso a mais para o ensino.

As primeiras impressões destinavam à formação laica e, é claro, ao uso de pessoas adultas. Com isso, as crianças acabavam utilizando o material que tinha sido preparado e impresso para adultos. Um processo inverso acontece hoje com a Educação de Jovens e Adultos: boa parte dos materiais utilizados nesse nível de ensino, bem como os professores, são preparados para atuar em turmas de crianças, o que gera também uma ‘infantização do ensino’. Da mesma forma, na época do surgimento do livro didático, podemos dizer que houve uma “adultização” dos livros, o que concorda com a própria visão que se tinha de criança, ‘um adulto em miniatura’.

Mas, apesar de ter surgido no Século XVII, o livro didático só começou a ganhar campo nas escolas, de um modo geral, a partir do Século XIX devido, especialmente, à ampliação na formação de professores e de escolas, atendendo aos interesses da sociedade capitalista, desejosa por uma ‘educação para todos’, buscando uma padronização e homogeneização dos alunos, conforme a visão de mundo vigente.

Para Katuta e Deák (2007) depois da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985 houve uma inversão no foco da utilização do livro didático. Priorizou-se a distribuição de livros de Comunicação e Expressão e Matemática nas

séries iniciais, o que fez uma clara distinção entre as 'disciplinas importantes' e as acessórias, como a Geografia ou ainda Estudos Sociais. Nesse contexto, o professor não tinha participação na seleção do que iria aparecer no livro didático, o que ficava a cargo de comissões do Ministério da Educação. Ao professor cabia utilizar o livro em sala de aula, uma divisão do trabalho intelectual, que Katuta e Deák chamam de 'perniciosa'.

Foi então que de 'instrumental', 'recurso didático', o livro passou a ter centralidade nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente nas escolas públicas. Assim, perdeu-se o foco da escola que para Katuta e Deák (2007) é o entendimento da realidade a partir das diferentes espaços e temporalidades.

O problema de o livro didático ser utilizado como único recurso para o ensino é que também, para muitos alunos, ele é a única leitura da vida, pois segundo pesquisa do Ministério da Cultura e do Programa Leia Brasil "o único livro que grande parte da população brasileira conhece é o escolar ou didático" e que, terminada a escola, o indivíduo perde o contato com a leitura. (LUCCI,2000).

Com isso, percebemos que a utilização massiva dos livros didáticos está relacionada com a política educacional do país muito mais do que com a decisão dos professores, daí a dificuldade em inovar na prática docente, é cômodo repetir o que já vem pronto e, com a crescente proletarização do professor este não tem tempo para 'pensar a realidade', conforme a Geografia atual pretende.

Em relação às estratégias utilizadas para o ensino da Geografia, os professores apresentam um esforço na busca de formas que gerem maior participação dos alunos nas aulas. As tendências pedagógicas se misturam em práticas de ensino marcadas pela realidade da escola pública, especialmente, o excessivo número de alunos no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, a indisciplina, as condições socioeconômicas dos alunos, a evasão e desmotivação no Ensino Médio, como percebemos na descrição de Marcos **(41)**, **(42)**.

O desenho aparece como uma estratégia de ensino da Geografia, especialmente nas narrativas de Marcos **(30)** e Núbia **(25)**

A Geografia no Ensino Fundamental propõe um trabalho pedagógico que visa a ampliação das capacidades dos alunos de "observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos". (BRASIL, 2000, p.99).

Os Parâmetros para o ensino da Geografia no Ensino Fundamental apontam para que os alunos sejam formados para compreender a realidade, possibilitando inclusive sua interferência na construção de um conhecimento geográfico.

As categorias mais adequadas para os alunos do Ensino Fundamental devem respeitar o objeto central do estudo que é o espaço geográfico, incluindo aí as categorias paisagem, território e lugar, associando-os à força da imagem veiculada pela mídia no contexto atual. “[...] A Geografia estaria, então, identificada como a ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações, numa reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico e o lugar”. (BRASIL,2000, p.112-3).

Além disso, de acordo com os Parâmetros o ensino da Geografia deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania está relacionada ao sentimento de pertencer a uma realidade, que é composta onde a sociedade e a natureza são integradas das quais o aluno participa por estar ligado não apenas fisicamente, mas afetivamente, historicamente e cognitivamente.

Os objetivos do Ensino da Geografia no Ensino Fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares (1997, p.121-2) são:

- conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar;
- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;
- conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;
- saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

Conforme observamos, os objetivos do ensino da Geografia no Ensino Fundamental apontam para uma postura muito mais ativa do aluno no seu processo de aprendizagem, destacando não conhecimentos teóricos desvinculados da história que o construiu, mas os fazeres do homem e da mulher em sua história a partir das categorias de análise da Geografia.

A observação do espaço da escola também é uma estratégia de ensino citada. **Aqui eu tô aqui numa janela da escola, tô olhando a paisagem, se eu abrir agora e pedir pra vocês observarem, vocês vão observar. O que vocês vão responder pra mim se eu pedir que vocês anotem o que vocês observaram?(29) (Núbia).**

Segundo Silva (2007, p. 232) “o espaço com todas as suas representações é a expressão viva do homem, aliado ao seu projeto de sobrevivência; é o seu lugar de liberdade, de segurança, seu lar, seu ‘lugar’. A escola, esse espaço público, é o lugar não apenas do aluno, mas do professor e da professora, que permanecem nela um tempo muito maior o grande contingente de discentes que se renova a cada ano.

A Teoria da Geografia desenvolveu o conceito de adaptação no qual o *endossomatismo* é a adaptação do corpo para viver no ambiente e o *exossomatismo* representa a adaptação do ambiente ao organismo humano. A partir dessa compreensão, o debate atual da Geografia tem circulado sobre a historicidade de seus conceitos bem como do sentido relacional de temas antes considerados apenas “físicos”. Assim, evoca-se o concreto como síntese de múltiplas determinações e o espaço, surge agora como uma qualidade, como espacialidade.

Para Santos, o esquema teórico da Geografia, enquanto ciência, apresenta-se a partir dos *fixos e fluidos* que podem balizar qualquer pesquisa geográfica. São eles: *processo* (alocar, atribuir funções), *função* (aglomeração, lógica dos *shopping centers*), *estrutura* e a *forma* que é a expressão mais palpável do espaço (informação verbal¹⁶). Assim, o conhecimento do espaço não é mera construção intelectual, mas um processo de apreensão por meio de representações. Como exemplo disso, podemos observar que a árvore é a representação de seu conceito. Nesse sentido, é na relação com o espaço que se constrói seu conceito.

¹⁶ Profº Carlos Santos em aula proferida à turma do Mestrado em Geografia/UNIR em 17 de maio de 2006.

É necessário perceber o quanto somos fração hologramática da sociedade, visto que o indivíduo reproduz o social da sociedade e que é necessário distinguir o homem das próteses (recursos concretos ou simbólicos) a fim de compreendermos o discurso da espacialidade humana.

O espaço, enquanto fato concreto, substantivo, não é, evidentemente passível de construção. Pois é um dado natural apreendido intuitivamente, desse modo, portanto o espaço não é construível. Entretanto, o espaço pode ser *qualificado*. Desta forma, o problema geográfico pode ser esclarecido. (SANTOS, 2004, p.19). (grifo do autor)

Perceberemos mais adiante que a noção de *espaço qualificado* é uma postura intermediária entre a perspectiva materialista e a idealista, pois analisa ou no sentido etimológico dessa palavra, “quebra” com a crença na superioridade explicativa de um modelo em detrimento de outro.

Termos como “Fazer leituras de imagens”, “conhecer e saber utilizar procedimentos”, “empenhar-se em democratizá-las” demonstram que em termos documentais, o ensino da Geografia está pautado em uma perspectiva mais crítica e técnica por incentivar a reflexão responsável sobre as ações do homem na sociedade, investigando suas conseqüências em diferentes espaços e tempos e também por explicitar, em vários objetivos, a necessidade de o aluno conhecer e saber utilizar os procedimentos técnicos para a análise das categorias da Geografia.

Entretanto, os processos de ensinar e aprender Geografia no Ensino Fundamental estão vinculados a duas estratégias muito comuns nas escolas: o discurso do professor e o livro didático. Segundo os PCN’s (1997, p.115) esse “[...] discurso sempre parte de alguma noção ou conceito chave sobre algum fenômeno social, cultural ou natural, que é descrito e explicado de forma descontextualizado do lugar ou do espaço no qual está inserido.” Seguindo essa metodologia, os PCN’s enfatizam ainda que depois de expor o conteúdo, geralmente o professor propõe um trabalho de leitura e em seguida costuma avaliar através de exercícios de memorização.

E mais uma vez as atenções se voltam para a prática pedagógica do professor e professora de Geografia em sala de aula. Para os PCN’s (1997) existe uma possibilidade real de modificar o ensino descontextualizado, prática que não se refere apenas à disciplina Geografia.

“Na sala de aula, o professor pode planejar essas situações considerando a própria leitura da paisagem, a observação e a descrição, a explicação e a interação,

a territorialidade e a extensão, a análise e o trabalho como a representação do espaço.” (BRASIL, 1997, p.153).

Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem orientações didáticas que pretendem problematizar as questões a serem ensinadas, utilizando para isso estratégias nas quais o aluno possa participar ativamente e a partir da observação do cotidiano, realizar investigação, utilizando procedimentos apropriados para aprofundar as situações em estudo e construir novos conhecimentos.

No Ensino Médio, as estratégias de ensino aparecem como suporte para os exames vestibulares e para a compreensão da visão de conjunto da Geografia enquanto ciência. **Os alunos precisam entender por que existe geografia hoje na escola pública, por que existem vestibulares, faculdades, por que ela é considerada uma ciência, a partir de que momento ela ajudou e ajuda na construção do que nós chamamos hoje de espaço geográfico. Graças a Deus, respeitando o homem como o grande agente transformador. Esse é o meu primeiro conteúdo (54) (Núbia).**

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) a Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e tem como finalidade “[...] preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação.”

A Geografia não é uma disciplina descritiva e empírica, em que os dados sobre a natureza, a economia e a população são apresentados a partir de uma seqüência linear, como se fossem produtos de uma ordem natural. Com as novas tecnologias de informação, com os avanços nas pesquisas científicas e com as transformações no território, o ensino de Geografia torna-se fundamental para a percepção do mundo atual. Os professores devem, portanto, refletir e repensar sua prática e vivências em sala de aula, com a mudança e a incorporação de novos temas no cotidiano escolar. (BRASIL, 2006)

Nesse sentido, seguindo as orientações curriculares nacionais, o professor de Geografia deve proporcionar reflexões e práticas para que o aluno compreenda a realidade. Os conceitos básicos, como natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente estão preservados nessas orientações, mas redimensionados a partir de categorias de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência as relações entre a sociedade e a natureza, que constituem o espaço geográfico.

Segundo as orientações curriculares para o Ensino Médio a Geografia está relacionada à formação do cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conhecendo e posicionando-se frente às mudanças no mundo e participando das possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica.

É fundamental que haja uma compreensão do papel da Geografia no Ensino Médio sem perder de vista a contextualização na escola. Para que isso aconteça orienta-se que os conteúdos dessa disciplina estejam alinhados com as orientações curriculares nacionais e com o Projeto Político Pedagógico da Escola como documento de referência para envolver os agentes escolares que convivem no cotidiano escolar.

Nas orientações curriculares para o Ensino Médio (2006) percebemos a vontade declarada de que a Geografia não seja uma disciplina “à parte” do currículo escolar e mais que isso os objetivos específicos da disciplina devem ser construídos a partir da proposta pedagógica da escola e dos parâmetros que norteiam o ensino da Geografia nas escolas brasileiras.

Dentre os objetivos que constam como referência nas orientações curriculares, podemos afirmar que os mesmos congregam, assim como no Ensino Fundamental, a vontade de que os alunos possam articular os conhecimentos ao cotidiano, mas já propõe que o aluno já domine procedimentos de análise da Geografia e já sugere que os alunos desse nível de ensino possam “compreender”, “interpretar” e “dominar” conhecimentos e linguagens.

“No processo de aprendizagem é necessário desenvolver competências e habilidades, para que tanto professores como alunos possam comparar, analisar, relacionar os conceitos e/ou fatos como um processo necessário para a construção do conhecimento.” (BRASIL, 2006, p.45). Essas competências e habilidades esperadas estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 1: Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio. Fonte: BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2006, p.45.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. • Capacidade de articulação dos conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. • Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de linguagens próprias à análise geográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. • Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. • Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento do espírito crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Antunes (2001) relata o caso de um estagiário que cursava Geografia e estava fazendo observação em uma sala de aula. Ele percebeu que os alunos faziam muitas perguntas para a professora de Geografia que se limitava a solicitar que os alunos usassem a escala numérica, que procurassem no mapa, que usassem o dicionário. O estagiário se irritou com essa postura, ora, pensava ela, seria muito mais fácil se ela mesma desse logo as respostas. E ele resolveu perguntar para ela o porquê dessa atitude. A resposta da professora descreve com perfeição as posturas desejáveis de um professor, de acordo com o quadro que vimos acima: “Jamais mato curiosidades! Nunca causo asfixia no desejo de pesquisa. Jamais apresento uma resposta que meus alunos, sozinhos, possam descobrir.” (p.36)

A postura dessa professora é de orientar, ensinar a utilizar os procedimentos de pesquisa da Geografia, proporcionando não apenas o conhecimento em si, mas

os meios utilizados para compreendê-lo e reconstruí-lo. Quando há respostas a todas as perguntas não há espaço para a busca, nem para a construção e acabamos por formar alunos que concluem o Ensino Médio sem ao menos compreender as relações em seu lugar de vivência.

Perrenoud (apud ANTUNES, 2001) não elaborou uma obra específica para a Geografia, mas nos dá pistas importantes para buscar caminhos o desenvolvimentos de competências nos alunos.

Quadro 2: Competências a serem desenvolvidas nos Alunos

Fonte: Elaborado com base em Antunes, 2001, p.36-41.

COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS
• Dominar integralmente a leitura e lidar com símbolos e signos.
• Perceber a matemática em suas relações com a geografia e a história.
• Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano.
• Perceber a escola e a sala de aula como espaços de socialização.
• Descobrir progressivamente o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno.
• Saber procurar, localizar, contextualizar e usar racionalmente as informações disponíveis.
• Saber relacionar, escolher e classificar as informações recebidas, percebendo de maneira crítica os diferentes meios de comunicação.

As competências acima descritas não são desejáveis apenas para a disciplina Geografia, mas para todo o conjunto de disciplinas do currículo escolar. Percebemos nas competências acima citados que o aluno para desenvolvê-las precisa ter uma postura ativa. Termos como “Saber procurar”, “Saber relacionar”, “Descobrir” refletem uma intenção pedagógica de educar para a autonomia, ao menos intelectual, inicialmente.

No entanto, as competências apontadas tanto pelos parâmetros e orientações curriculares nacionais, como por Antunes, não refletem ainda a prática do cotidiano de sala de aula, um índice que pode ser percebido nos próprios instrumentos oficiais de aferição do desempenho de alunos.

Paganeli (2006) ressalta que a busca pela estruturação da geografia enquanto disciplina surgiu no final da década de 1960, início da década de 1970, com as discussões geradas a partir da obra *O processo de educação* (1971) de J. S. Brenner e da Lei nº5.692/71. Ainda segundo a autora, os conceitos de sítio e situação, de Pierre George, permitiram a organização “de um eixo para uma

proposta curricular da geografia (CPOE/RS)” (p.152), além de uma inovadora preocupação com a formação dos conceitos básicos da Geografia.

Um dos materiais ilustrativos da Geografia escolar na década de 1960 foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura através da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), intitulado “A Sala de Geografia e o seu Material Didático”, que passaremos a abordar.

Já em sua apresentação, o documento é oferecido a todos os professores de Geografia do país como suporte para suas aulas. Nas primeiras linhas do prefácio fica claro o desejo de desburocratizar o ensino e de que esse material consiga não apenas ser compreensível, mas aplicável. “A diretoria do Ensino Secundário, nestes últimos anos, como se fora tocada por uma varinha de condão, saiu de sua letargia burocrática” (BRASIL, 1960, p.06). Outros termos como “nova mentalidade”, “força moral”, “mundo juvenil” dão o tom dessa nova percepção do ensino da Geografia.

A visão de que “[...] a solução de seus problemas não poderia ser resolvido tão somente pela ação de seus técnicos e chefes enclausurados em seus gabinetes, mas pelo trabalho objetivo dos educadores [...]” (1960,p.06) representa os princípios que orientaram a elaboração desse material e foi nesse momento que a palavra “cotidiano” começa a construir sentido e os professores passam a ser chamados de “mestres sensíveis à realidade do seu meio ambiente”. Logo, é compreensível o fato de que esse material foi elaborado em conjunto com “Professores de Geografia experimentados, que trouxeram suas observações diárias das salas de aula e a sua tarimba de mestre de variados tipos de ginásios existentes no Brasil” (p.06).

Os objetivos do Ensino da Geografia, segundo o documento, diz respeito à análise do progresso social no meio ambiente, colocando os seus princípios¹⁷ a serviço do homem. Nesse aspecto, já podemos observar que a Geografia já não quer ser apenas a “descrição da terra”, mas a análise a estrutura das sociedades humanas no espaço e no tempo.

Para que a Geografia possa alcançar seu fim, o documento procura não perder de vista alguns objetivos para o ensino da Geografia na Escola Secundária de acordo com a UNESCO.

“Desenvolver, nos alunos, a capacidade de observar, analisar e concluir sobre os fatos geográficos, aplicando seus conhecimentos na compreensão dos problemas

¹⁷ Segundo o documento, os princípios em vigor da Geografia são “Localização”, “Delimitação”, “Causalidade”, “Evolução” e “Conexão”.

dos povos do mundo inteiro e do seu próprio meio.” (BRASIL, 1960, p.08). Esse objetivo diz respeito à formação de valores, cultura e historicidade das populações. Busca também formar o aluno para o exercício da tolerância, como princípio mais elevado da educação.

“Desenvolver, nos alunos, hábitos de trabalho e habilidades específicas da Geografia: consulta a textos, mapas, gráficos, globos, fotografias, etc. Além de trabalhos de grupo, que levam o educando à compreensão da vida em comunidade.” (1960, p.08). Observamos que o trabalho pedagógico dessa disciplina requer um aspecto prático, vivencial. O princípio escolanovista do “Aprender Fazendo” da autonomia didática está presente no manuseio de objetos didáticos e no trabalho em equipe. Há também uma preocupação constante em contextualizar os conteúdos curriculares.

[...] no estudo da Região Amazônica, o aluno não deve concluir seu trabalho na nomenclatura e extensão dos rios da região, nem tão pouco nos índices pluviométricos. [...]. Deve preocupar-se com a análise da ação recíproca meio ambiente-homem: exploração dos recursos naturais, destruição das matas, vida difícil na várzea, importância da região para o desenvolvimento do Brasil e suas ligações com outras partes do mundo. (BRASIL, 1960, p.09).

Desse modo, a Geografia Escolar aproxima-se do que na época se conhecia como “educação moral e cívica”, buscando estudar o meio ambiente no contexto local e global, “onde se desenrolam os dramas da humanidade”, já que segundo essa percepção, isto pode facilitar a cooperação entre os povos. Percebemos assim que o ensino da Geografia buscava superar o conteudismo e vincular-se aos ideais político-filosóficos vigentes.

Para alcançar esses objetivos, a equipe organizadora do documento defende a utilização de sala-ambiente para o ensino de uma determinada disciplina ou de disciplinas afins, como Geografia e História. A principal justificativa para a existência dessas salas é que as mesmas representariam uma “fonte de interesse para o aluno”, já que o mesmo estaria em um ambiente apropriado para a aprendizagem daqueles conteúdos.

Outras justificativas são expostas no documento como o perigo com o transporte de materiais didáticos ‘de sala em sala’, o que poderia ocasionar acidentes e perda de tempo. É importante destacar que o professor deve utilizar material didático em suas aulas, mesmo que tenha apenas o mínimo, pois a não utilização representava ‘descuido’ na preparação da aula e ‘comodismo’.

Nesse sentido, “o valor do material didático, particularmente no ensino da Geografia, é inestimável” (1960, p.20), pois não é apenas uma fonte de interesse para o aluno, mas também supre eventuais falhas na formação do professor.

A formação do professor de Geografia é criticada sob o ponto de vista técnico. “Os resultados de um curso de Geografia seriam muito superiores se a maioria das aulas fosse dada *in loco*, isto é, observação direta dos quadros materiais e humanos”. (1960, p.20). O documento apenas toca superficialmente nos problemas da formação desse professor, mas exime-se da tarefa de analisá-los e defende que a utilização de material didático pelo professor contribuirá para que este encontre um equilíbrio entre a exposição verbal e a realidade, entre teoria e prática.

A montagem dessa sala-ambiente, no entanto, não é tarefa fácil e nem rápida. É preciso também um trabalho extra classe do professor (voluntário?) que deveria se empenhar no chamado ‘Clube da Geografia’ com a finalidade de buscar materiais de interesse da Geografia fora da escola, especialmente na comunidade local.

As críticas à montagem dessas salas apontam para a indisciplina que o deslocamento das turmas poderia ocasionar, mas a crítica mais contundente diz respeito aos custos de montagem. No entanto, Campos (1960) questiona: “Por acaso alegou-se o mesmo quando se equipou a sala de Química, a de Física, a de Ciências? Ou será que ainda se pensa retrogradamente que a Geografia é matéria de importância secundária, no quadro geral das disciplinas do ensino secundário”? (1960, p.21). Para superar essas dificuldades, Campos aposta no idealismo dos professores e na colaboração dos alunos.

A utilização constante da sala-ambiente de Geografia, então, seria uma saída para o conteudismo, pois “a aula não pode ser mais baseada no monólogo enfadonho” (BRASIL, 1960, p.25). Nessa perspectiva, o professor deveria “descer de sua tribuna” e conviver com eles, auxiliando-os na execução de exercícios e tarefas, que nessa proposta é comparado ao trabalho de uma ‘colméia’, com aulas de trabalho intenso, incluindo práticas e experiências.

Como observamos, a proposta da sala-ambiente apresentada para o ensino de Geografia na década de 1960 defendeu a troca de idéias aliada à utilização de recursos didáticos que vão desde mapas até projeções de filmes educativos. É importante perceber que esse aspecto de trabalho educativo garantia uma qualidade não só no ensino, mas na atuação do professor.

Ruzel diz que em sua atuação na sala de aula tem consciência de que a Geografia envolve todas as ciências e busca retratar a Geografia dentro do contexto atual **(38)**. Aborda também as dificuldades de seus alunos da Faculdade do Curso de Pedagogia e diz que precisou mudar sua metodologia de ensino para que os acadêmicos pudessem aprender **(12), (13)**.

Essa é uma discussão recorrente no meio acadêmico. Boa parte dos professores que atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries são pedagogos e são eles que ensinam não apenas Geografia, mas todas as disciplinas. Ruzel apresentou preocupação com a formação desses professores.

Marcos **(24)** demonstra preocupação com o baixo interesse dos alunos do Ensino Fundamental pelas aulas de Geografia.

Nesse contexto, o ensino da Geografia vivencia a crise do sistema escolar e do modelo econômico vivenciado pela sociedade. A escola enquanto experiência prazerosa fica cada vez mais distante da vida do aluno e do professor. E como levar o aluno a pensar, se nem o professor, transformado em proletário desde a década de 1970, tem direito ao ócio que segundo Aristóteles é condição fundamental para pensar?

Assim, as reflexões a partir do cotidiano das escolas podem contribuir para uma nova postura, que não envolve apenas a seleção deste ou daquele livro didático, mas do currículo da escola, o que deve proporcionar questionamentos sobre o que ensinar e como ensinar, mas também sobre a função social da escola no Século XXI.

Em relação ao ensino da Geografia compreendemos por meio do estudo de bibliografias atuais sobre o tema que há uma preocupação em percebê-la de modo contextualizado e interdisciplinar, ainda que as práticas não correspondam a esse desejo, o que insistimos, não é privilégio apenas da Geografia enquanto disciplina escolar.

Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar. A geografia é um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia-a-dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas. (KAERCHER, 2007, p.16)

A Geografia, nesse aspecto, passaria a desempenhar um papel de educadora do olhar, reconhecendo a indissociabilidade entre homem/mulher e natureza. Os professores deixariam de ensinar geografia para educar pela geografia.

É o que Rego (2007a, p.09) propõe ao afirmar que o ensino da geografia pode significar “meramente a exposição de um programa de conteúdos”, acompanhado de avaliação da assimilação pelos alunos e a Geografia Educadora significa a “possibilidade de transformar temas da vida em veículos para a compreensão do mundo, entendido não como conjunto de coisas, mas como obra de criadores” e, enquanto obra, pode ser compreendida e situada a partir das idéias que lhe deram vida, as quais se renovam no mesmo passo em que a história se constrói.

4.5 (In) Satisfações na profissão

Partindo do pressuposto de que não há *resgate de memória* e de que “toda narrativa é sempre e inevitavelmente construção, seleção de fatos e impressões” (MEIHY, 2005, p.56), entendemos que as lembranças evocadas durante as narrativas fazem parte não apenas do que passou, em termos cronológicos, mas da vivência atual dos professores entrevistados.

A falta de recursos didáticos apropriados para o ensino da Geografia, o computador sempre ocupado, mesmo “que dizem” é para uso do professor, a falta de tempo para planejar as aulas, o desgaste físico, a necessidade de pausas para reflexão na escola sobre a prática pedagógica e não apenas “cursos de relações humanas”, a indisciplina, a carência afetiva e econômica dos alunos, a falta de conhecimentos prévios e preguiça dos alunos, o medo da violência, enfim, são insatisfações apontadas pelos professores no exercício de sua profissão.

Aquele computador lá que dizem que é pro professor, mas eu nunca consigo usar ele, pois sempre tem algum usando. O computador é usado pra fazer trabalhos da secretaria, trabalhos da supervisão e o tempo que você precisa pra pesquisar alguma coisa tem que ser grande porque demora, demora muito pra achar alguma coisa interessante na internet que valha a pena mostrar, o que acaba não acontecendo, pra eu pesquisar eu teria que perder meu horário de almoço ou comer qualquer coisa e não é muito bom, porque pelo período da manhã o desgaste físico e mental é muito grande. (51);

O diferencial, pelo menos das escolas em que eu trabalhei é que o número de alunos por turma na escola particular é muito menor (25). Mas eu percebo que na escola pública os alunos são mais carentes de afeto. Por exemplo, quando eu comecei a dar aula lá na Escola Estudo e Trabalho, eu percebi que, principalmente as mocinhas têm mais carência de afeto (28) (Marcos).

Morales (2003) faz referência a uma pesquisa feita com alunos para conhecer o que seria um bom professor na opinião deles. Participaram da pesquisa 1.633 alunos de sete a dezessete anos. Em cada faixa etária, os alunos destacavam mais algumas características que iam desde o aspecto físico dos professores até suas competências para ensinar.

Os alunos na faixa etária de 5ª a 8ª série destacaram as habilidades didáticas dos professores e insistiram que o bom professor consegue “manter a classe em ordem” (2003, p. 32) e que se empenham em tratar os alunos de modo igual. Já os alunos na faixa etária do Ensino Médio destacaram que o bom professor é “bem preparado”, “motivado”, “dedicado”, estimulam seus alunos e se preocupam “de forma autêntica” com eles (p.33). Interessante perceber que os alunos nessa faixa etária reconhecem que bons professores são diferentes entre si.

Na pesquisa citada por Morales (2003) os aspectos relacionais entre professor-aluno aparecem em todas as faixas etárias sob a forma de que o bom professor sabe “dar segurança”, “é próximo”, “humilde”, “não discrimina”, “é sensível às necessidades dos alunos” (p.33).

Marcos narra insatisfações que também aparecem, de modo diferente, nas demais narrativas. O que o singulariza é a preocupação entre o *desejo* de estar mais próximo dos alunos e o *medo* de ser mal interpretado pelos pais, funcionários da escola e pelos próprios alunos.

Núbia (51) ironiza o fato de alguns alunos não realizarem as tarefas escolares.. Algo que nos chamou atenção não apenas em sua narrativa, mas nas demais, é que em nenhum momento se produz uma culpabilidade da família, especialmente no Ensino Fundamental, o que é um discurso muito comum entre professores desse nível de ensino.

A indisciplina aparece na narrativa de Núbia (38) como algo que produziu mudanças em seu comportamento. Desse modo, a singularidade de Núbia está no fato de perceber, a partir de uma experiência pessoal que considerou traumática,

que a indisciplina é um modo de comunicação, é a linguagem que os alunos têm para comunicar que não estamos caminhando tão bem quanto pensamos.

Essa experiência representou um marco na prática profissional de Núbia que vivia um período conturbado em sua vida pessoal, abalada pela morte de seu parceiro e com muitas dívidas. A família apareceu como um suporte importante para aumentar ainda mais a revolta que Núbia sentiu em relação aos alunos **(39), (40), (41), (46)**.

No entanto, o que poderia desanimá-la e até fazê-la desistir da profissão, provocou uma reflexão sobre sua prática que foi desencadeando mudanças percebidas também pela pesquisadora que acompanhou esse processo **(37), (44)**. Núbia também destaca a necessidade de “parar” para refletir sobre a própria prática. **Nós professores precisamos ter momentos para refletirmos sobre nossa prática, não é fazer curso de relações humanas, isso não muda (42).**

No discurso de Núbia está imbutida a carga horária do professor, o que também foi dito por Marcos. Quarenta horas semanais, destas trinta são em sala de aula, turmas em turnos manhã e tarde, ou manhã e noite, esta é a realidade desses professores, que se queixam da falta de tempo para planejar, estudar e corrigir os trabalhos. O que Núbia sugere é chamado por Imbernón (2000) de formação permanente do professor, que ele organizou em cinco linhas de atuação:

a) a reflexão prática–teórica sobre a própria prática: é o que Núbia fez ao repensar sua prática a partir das agressões dos alunos. É a capacidade que o professor tem de “gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (p.48);

b) a troca de experiências entre iguais: é o que torna possível a atualização e a comunicação entre os professores. É a crítica de Núbia à unidade escolar, quando questiona a utilidade de cursos como o de relações humanas. Entre suas palavras, podemos ler um pedido pela comunicação de práticas pedagógicas entre os professores, de tempo oferecido pela escola para isso, o que mostra uma insatisfação com os tempos ou usos de reuniões pedagógicas e conselhos.

c) a união da formação de um projeto de trabalho: comunicar práticas não resolve a extrema divisão disciplinar que foi feita do conhecimento. A necessidade de projetos de trabalho comuns entre os professores de uma mesma escola, também é parte da formação permanente.

A Escola Estudo e Trabalho é conhecida pela comunidade como uma escola que “inventa moda”, faz projetos. No entanto, os projetos não envolvem todos os professores, eram muitos projetos e não conseguiam intervir diretamente no dia-a-dia da sala de aula. É um quadro que começou a mudar no início de 2007, com o início da elaboração de uma proposta curricular da escola. No entanto, as várias trocas de direção da escola em 2007 e os problemas advindos desse fato contribuíram para diminuir não só o encaminhamento das ações, mas também a empolgação do grupo.

d) a formação como estímulo crítico: na prática educativa, o professor reconstrói as teorias estudadas a partir da análise crítica da ação.

Eu adoro, você sabe, a Geografia Crítica, adoro aluno crítico, gosto do aluno que comenta, que dá sugestão, que pergunta, que tem a sua postura, tem a sua originalidade, Núbia (27), (28). Perceber a realidade de forma crítica aparece na narrativa de Núbia vinculada ao ensino da Geografia Crítica, apresentada por Núbia como a melhor opção para a percepção ambiental.

e) o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante trabalho conjunto: não basta apenas o professor buscar sua formação permanente, é necessário que a escola, enquanto instituição educativa, promova e facilite o trabalho integrado.

Com esses eixos de formação apontados por Imbernón (2000) a formação do professor não se esgota no nível inicial (graduação) e nem se realiza apenas no âmbito científico (pós-graduação). Um novo campo se abre para essa formação: o cotidiano da escola, pois é lá que estão os sujeitos mais interessados com o sucesso do ensino e aprendizagem: todos os funcionários da escola, pais, alunos.

Ruzel (14), (32), (33), (34) apresenta a realidade do conhecido “Provão do Pe. Moretti”, narra a insatisfação com a forma de se perceber a Geografia, especialmente na escola particular e alerta para a necessidade da disciplina em sala de aula, sem a qual o conteúdo não é aprendido.

Para Sacramento (2007) as aulas de geografia permitem ao professor “pensar a realidade vivida pelo aluno”. Nesse aspecto, é preocupante constatar que não apenas no cotidiano da escola, como também as avaliações nacionais de desempenho indicam uma defasagem enorme na leitura e interpretação o que gera, conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem não apenas em Língua Portuguesa ou Geografia, mas em todas as disciplinas do currículo escolar.

Mas a Geografia é uma disciplina que ajuda a ‘pensar a realidade’. Essa idéia vem embuída de significados, conforme podemos observar na evolução do pensamento geográfico.

A concepção conceitual dos temas básicos da disciplina (conceito de espaço, espaço vivido, lugar, território, paisagem, região e temas como urbanização, industrialização, as questões agrárias, os processos de transformação do meio físico e tantos outros) propicia a construção do conhecimento voltado para a discussão da vida cotidiana. A Geografia é uma disciplina extremamente atual, na qual cotidianamente se transforma o espaço produzido por meio da disputa de classes, das guerras que acontecem. (SACRAMENTO, 2007, p.5).

Desse modo, a Geografia está além de ser apenas uma disciplina do currículo escolar com objetivos que buscam o desenvolvimento de algumas competências. Seus conceitos básicos refletem a posição do ser humano no mundo em que vive, capacitando a transformá-lo conforme as relações que se estabelecem em sociedade. É também um espaço que se faz no cotidiano, uma vida que se constrói a partir do espaço produzido e a ser produzido. Isto significa dizer que os temas básicos da disciplina Geografia são também os temas gerados pela vida do ser humano em seu cotidiano.

Uma insatisfação comum aos professores, grosso modo, é o preenchimento do diário de classe¹⁸. **Eu sou sincera, não gosto de preencher diário de classe (50) (Núbia)**. O desejo de que alguém “invente” outra forma mais prática e que exija menos tempo do professor nessa tarefa de registrar o acompanhamento acadêmico dos alunos aparece como uma solução quase sobrenatural.

A valorização profissional do professor se assemelha ao discurso sobre o diário de classe. **Acho que falta valorização ao professor da parte do Estado (22) (Ruzel)**. É uma interpretação que passa muito mais pelo sentir-se lesado do que pela elucidação crítica de sua condição. **Não tenho expectativa de que as coisas vão melhorar ou que algumas pessoas de gabinete planejem... Não sei dizer onde estão exatamente as falhas, mas pra isso acontecer as mudanças têm que ser muito grandes e mesmo assim vão demorar muito. (45) (Marcos)**. O pouco tempo de formado pela Universidade Federal de Rondônia e de atuação docente não evitou que Marcos **(14)**, sendo o mais novo professor em atuação dos

¹⁸ Também conhecido por “pajela”, é um documento onde os professores devem registrar dados como frequência e conteúdos a cada aula bem como as notas e a situação final do aluno (aprovado ou reprovado).

três entrevistados, deixasse de desenvolver um certo pessimismo em relação à educação, especialmente, no que tange à escola pública.

Segundo Alves (1997) a noção de satisfação profissional docente é “um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesma felicidade face à mesma.” (p. 84)

Para Alves, os fatores de insatisfação profissional são: econômico, institucional, pedagógico, relacional e social e defende que a intensidade com que um fator aparece mais do que outros, não pode ser estudada por seu isolamento, mas a partir da interligação entre os demais fatores.

O fator econômico, segundo Alves (1997), é o que possui o maior índice de insatisfação dos professores, pois “[...] se os professores iniciam a sua carreira cheios de boa vontade para renunciar a altos salários, colocando em primeiro lugar as recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando essas expectativas são frustradas, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional [...]” (p.86). Essa seria a causa de muitos abandonos na profissão docente a fim de buscar profissões melhores remuneradas ou que tenham melhores possibilidades de promoção e prestígio social.

Diferentemente, da pesquisa de Alves, os professores entrevistados não manifestaram suas insatisfações tendo como foco principal o fator econômico (salário), mas as condições de trabalho a que são submetidos, o que nos leva ao segundo fator de insatisfação profissional: o institucional.

O nível institucional refere-se “[...] à dissociação entre as orientações educativas de determinadas políticas e as condições materiais da sua realização”. (ALVES, 1997, p.86). Marcos (15) expressa bem esse nível de insatisfação.

No âmbito pedagógico, Alves constata duas vertentes que podem gerar tanto satisfação quanto insatisfação dos professores: os êxitos ou fracassos dos alunos e as condições de trabalho. Esse nível diz respeito, especialmente, ao contexto da escola. **Eles falam que eu sou exigente com eles, mas eu quero que eles aprendam, eu quero que eles aprendam o correto, o certo e quando eles erram, eu faço questão de corrigir e explicar pra eles por que eles têm que fazer de novo porque eu nunca tive essa oportunidade (24), (43) (Núbia).**

O medo de não ser querido ou querida pelo aluno juntamente com a necessidade de exigir disciplina e aprendizagem também estão relacionados à

insatisfação pedagógica. Núbia relata uma situação em que solicitou um trabalho de pesquisa e procurou explicá-lo de várias maneiras “anotou no quadro”, conferiu se o aluno “anotou do jeito que a professora pediu” e depois dessas descrições de seu comportamento, Núbia diz que se chateou por que: **Eu percebi que muitos não lêem, não prestam atenção. (48).** Núbia também cita o “livro da capa preta”, que é um projeto desenvolvido pela Escola Estudo e Trabalho o qual, antes de ser projeto, foi utilizado como o próprio nome diz, uma lista das atitudes não desejáveis.

Com a chegada da orientadora Cleide, que foi citada na entrevista de Marcos, a idéia se transformou em projeto que consiste em cada turma ter um livro-ata onde os professores que passam por essa turma, diariamente, registram na página individual dos alunos, seu acompanhamento educativo, como a não realização de tarefas previamente agendadas, faltas consecutivas, comportamentos indisciplinados ou outras observações que o professor considerar pertinentes. A partir dessas anotações, o serviço de orientação da escola busca relacionamento com os pais. Esse projeto acontece com alunos e professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

Núbia (49) fala das dificuldades enfrentadas por seus alunos as quais ela própria diz ter passado quando aluna. A ajuda pedagógica que como professora, Núbia sabe que pode oferecer a incentiva a contar suas experiências pessoais aos alunos por acreditar ser essa também uma forma de ensino.

Marcos (32), (33), (34) fala das dificuldades que enfrenta no período noturno em relação ao contexto socioeconômico dos alunos e destaca tranquilidade como ausência de indisciplina. A insatisfação do próprio aluno também pode gerar a insatisfação do professor, formando um círculo de insatisfações e incredulidade. As dificuldades de muitos alunos em aprender também são colocadas por Marcos como fator que gera insatisfação docente (23).

Já é uma constatação da educação nacional que muitos alunos chegam à 5ª série do Ensino Fundamental sem conseguir ao menos entender os textos apresentados em sala de aula. A realidade descrita por Marcos é muito citada nas reuniões entre os professores da Escola Estudo e Trabalho os quais geralmente concordam nessa questão, já que a Escola oferece apenas o Ensino Fundamental a partir da 5ª série. Essas queixas dos professores são muito frequentes. O que resta ao professor é se esforçar **pra eles saiam de lá com uma bagagem mínima dentro da geografia** Marcos (35).

Para Vilar (apud ALVES, 1997) outro fator que gera insatisfação docente é o relacional, que diz respeito à interpessoalidade entre professores e alunos; professores e colegas. “As relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação” (p.86). Ruzel (30) expressa bem esse fator. E novamente a preocupação em *manter a sala em ordem e relacionar-se bem com os alunos* aparece como um desafio à prática pedagógica, Marcos (17), (18).

O contexto socioeconômico dos alunos várias vezes foi citado pelos professores entrevistados como um dos geradores de atitudes dos alunos em sala de aula. **A gente vê e percebe claramente que na escola pública o problema da pobreza também afeta a falta de indisciplina por causa da forma como eles são criados. Quando você analisa a história de vida dos alunos você percebe coisas que na escola particular não têm.** Marcos (26), (27). Ruzel (10), que ministra aula na escola pública e particular, trouxe em sua narrativa a necessidade de práticas semelhantes nos dois contextos como meio para assegurar oportunidades ao aluno da escola pública.

Para Meirieu (2006) nenhum professor hoje pode afirmar que não tem problema de indisciplina, pois “[...] os alunos em nossas salas são não apenas mais numerosos como são completamente diferentes do que vocês próprios eram há apenas cinco ou seis anos [...]” (p.59). O que Meirieu denominada como sociedade do controle remoto preencheu a vida não apenas de nossos alunos, mas a nossa própria, um lugar onde a “escuta vacila” e o interesse dura pouco. Como ensinar? Como ensinar Geografia?

Lacoste (1997) considera que desde o fim do século XIX há duas geografias: uma das *representações cartográficas*, compreendida por uma minoria que estabelece o poder com sua utilização; a outra é a *geografia dos professores*, que se tornou um discurso ideológico mascarador inconsciente das discussões centradas no espaço. Não é sem razão que a geografia dos professores, segundo Lacoste, não participa de práticas político-militares nem exerce papel algum nas decisões econômicas, porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece ‘inútil’ (LACOSTE, 1997, p.31).

Assim, a geografia escolar leva a resultados furtivos, pois dissimula a relação entre geografia e poder e impõe uma visão ingênua sobre o espaço, “[...] A

paisagem! Isso se contempla isso se admira; a lição da geografia!” (LACOSTE, 1997, p.35), mascarando as estratégias e raciocínios dos quais tais noções derivam.

Atualmente, o que podemos observar é a presença de um sentimento de *não saber que geografia se faz* em boa parte dos professores, especialmente do Ensino Fundamental. “Na prática, hoje não há condições de se afirmar que a hegemonia é desta ou daquela corrente [...] a aparência de uma grande confusão entre a maioria dos professores de geografia que se vê, de repente, envolta por uma discussão da qual não tem participado [...]”. (OLIVEIRA, 2006, p.27). É preciso lembrar que esse não é um privilégio apenas do pensamento geográfico.

Se a prática dos professores está permeada dessa aparente confusão, imagine então as propostas de ensino que as orienta. De acordo com os PCN's de História e Geografia (2000) uma análise feita pela Fundação Carlos Chagas, apontou que nas propostas curriculares produzidas nas últimas décadas, problemas epistemológicos e de escolha de conteúdos para o ensino da Geografia na escola. De um modo geral, os problemas podem ser assim apresentados:

- a) abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, como as categorias: nação, território, lugar, paisagem e espaço geográfico;
- b) utilização de modismos que abordam temáticas atuais, sem preocupação com suas causas e conseqüências
 - aprendizagem por *slogans*: “Educação Ambiental” (um conteúdo de aplicação ‘forçada’ nos currículos que não saiu dos documentos oficiais.
- c) ênfase nos conteúdos conceituais em detrimento dos conteúdos procedimentais;
- d) separação entre “Geografia Humana” e “Geografia Física”;
- e) memorização como técnica de ensino;
- f) Falta de clareza da noção escala espaço-temporal.
 - como os temas de âmbito local estão presentes no âmbito nacional e vice versa?
 - como o espaço geográfico materializa diferentes tempos?

No contexto atual do ensino da Geografia, essa realidade continua a incomodar os educadores, como podemos observar em texto recente de Amorim Filho (2007, p. 27):

As próprias identidade e unidade da Geografia se encontram ameaçadas pelo abandono, negligência ou desprezo dos princípios, temas, valores, abordagens, posturas, métodos e técnicas que têm estado presente no pensamento, na prática e nas obras dos grandes geógrafos de todos os tempos.

Essa situação é descrita de vários modos pelos professores entrevistados, especialmente, pelo professor Ruzel que alerta também para a má qualidade do ensino ministrado na Educação Básica já que muitos acadêmicos chegam à faculdade onde o mesmo ministra aulas, sem o conhecimento geográfico mínimo necessário ao seu nível de ensino.

Dentre os vários olhares que poderíamos analisar essa questão, escolhemos o professor. A prática pedagógica do professor de geografia não pode ser analisada sem o conhecimento das condições de trabalho do professor. Espera-se que os alunos construam competências para a leitura, compreensão e explicação da realidade, façam escolhas e se posicionem criteriosamente, acreditamos antes que a formação do professor precisa possibilitar desenvolver competências e que suas condições de trabalho sejam favoráveis para que ele possa exercitá-las.

Há também o relacionamento entre professor e colegas, que também pode gerar insatisfação profissional. Alves (1997) destaca o individualismo que marca nossa sociedade e age diretamente na ação docente. “É visível que os professores se enclausuram num individualismo negativamente influenciador da troca de experiências não só pedagógicas, mas humanas.” (p.87) . Isto pode ser percebido em dificuldades como planejar as disciplinas de forma participativa, ou mesmo envolver-se em projetos didáticos os quais exigem participação de outros professores.

De outro modo, há o clima positivo que pôde ser percebido na narrativa de Núbia. Nela há diálogo com vários personagens de dentro ou fora da escola: um taxista, a bisavó, a avó, o bisavó, o filho, o ex-marido, a amiga Marta (professora de História), Ivonete (ex-diretora da escola) e Eunice (professora de Língua Portuguesa) que era novata na escola na época da entrevista e de quem recebeu apoio numa manhã, o que mereceu ser dito na entrevista que foi realizada no mesmo dia à tarde.

As satisfações geradas pelo relacionamento com os alunos também foram destacadas. **Eu me sinto até mesmo uma criança quando eu estou no meio dos alunos (33), (34) (Núbia).** O prazer de estar com os alunos também gera satisfação

na profissão. Diferente da situação descrita por Silva (1993) na qual professores à disposição da Secretaria de Educação são ameaçados: “Já disse várias vezes aqui que não estiver contente na Delegacia [de ensino] vai voltar para a sala de aula, hein!” (p. 39). A sala de aula aparece nessa situação como um castigo, uma represália, uma visão bem diferente da descrita por Núbia.

As exigências para a eficácia da ação docente são questionadas por Núbia **(23), (35)**. O fator relacional pode contribuir para aprendizagem, como muitos educadores têm pesquisado como também com o sentimento de “felicidade” ao ensinar e, sobretudo, ao estar junto com seus alunos.

Quando falamos de aprendizagem, deveríamos também falar de desejo, de paixão. No entanto, nem sempre é isto o que acontece, já que, por muito tempo, a escola esteve enclausurada em torno de normas e regras, resultando em uma uniformização e numa rigidez, silenciando qualquer manifestação que não estivesse dentro dos limites de uma “normalidade” imposta aos aprendizes e aceita socialmente. (TAMBORIL, 2003)

No cotidiano de muitas urgências e poucas certezas, é comum encontrarmos professores que cumprem um ritual obrigatório e que não sentem prazer algum na profissão. Para Tamboril, a crescente desvalorização e “desprofissionalização” dos professores têm gerado várias conseqüências às vidas. Essa insatisfação pode se manifestar sob a forma de queixas, lamentos ou mesmo imprimir “no corpo o que não consegue expressar. Núbia **(55), (56)** descreve problemas físicos que acredita estarem relacionados a questões emocionais que envolvem seu trabalho

Para Núbia, as queixas emocionais somente são amenizadas por meio da família e até de uma canção **(57)**. Evocar lembranças de ex-alunos bem sucedidos e que conferem a ela um papel importante nessa formação também ajuda a alimentar o desejo de ensinar, assim como sentir que é confiável para os alunos **(26), (47), (52)**.

A aprendizagem contínua é destacada por Ruzel **(27)** como um fato de satisfação profissional.

Ruzel **(15), (16)** narra com empolgação a experiência de autoria de um livro. Um trabalho de pesquisa que já acontece há alguns anos. Na verdade, desde quando fui aluna dele (há mais ou menos quinze anos), essa idéia já era comentada em sala de aula.. Um sonho antigo, que ele modificou com o tempo.

Empolgado com as descobertas, Ruzel diz que durante o trabalho de pesquisa descobriu informação que **não são verdadeiras (17)** e que seu trabalho que tem desenvolvido para que o livro seja concluído **(18)**. Ruzel valoriza as

histórias contadas em detrimento dos documentos considerados oficiais para contar tais histórias (19).

No campo das Ciências Humanas há certo consenso de que toda verbalização possui raízes orais, que foi rejeitada por muito tempo nos estudos sobre linguagem. É interessante perceber que as produções escritas ainda têm, mesmo que não seja tão fortemente como em décadas anteriores, um destaque privilegiado em detrimento da oralidade, colocadas muitas vezes como independentes e até inimigas. Atitudes como essas são reforçadas não só nas escolas, mas em muitos estudos científicos.

Para Ong (1998) a razão pela qual os textos escritos foram mais valorizados do que os orais é a relação do estudo com a escrita, isto é, a riqueza das culturas orais primárias foi analisada por meio do mundo letrado que possibilita formas de leitura e explicações. “[...] os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não ‘estudam’”(17), isto é, não lêem sobre a própria prática.

Eles aprendem pela prática - caçando com caçadores experientes, por exemplo-, pelo tirocínio, que constitui um tipo de aprendizado; aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem, dominando profundamente provérbios e modos de combiná-los e recombina-los, assimilando outros materiais formulares, participando de um tipo de retrospectiva coletiva-não pelo estudo no sentido restrito. (ONG, 1998, p.17)

Assim, a percepção sobre os modos de vida, a cultura de um povo é reconstruída a partir da produção escrita sobre ela que continua tendo sua vida e aprendizagens próprias mesmo que as leituras delas sejam diferentes.

A fascinação pela oralidade permanece mesmo depois da invenção da escrita. Um dado curioso existente na Grécia antiga é o fato de que os poetas líricos não eram lidos, mas ouvidos. Havelock (1996) lembra que para alcançar o que hoje entendemos como *publicação* as obras não deviam ser escritas, mas executadas em audiências nas quais o próprio autor podia ser um participante como nas cantigas de trabalho e nas canções para dançar.

“[...] Já os poetas letrados podem dispensar a expressão de um desejo apaixonado de fama, pois seus editores cuidam disso para eles – e seus críticos também.” (HAVELOCK, 1996, p.25). Desse modo, as condições para publicar uma obra são socialmente orientadas, o que orientam também a própria composição

escrita, buscando continuamente um veículo apropriado de registro. Heródoto, por exemplo, considerado o pai da História e da Geografia, descreveu o conflito épico entre os gregos e persas num estilo mais aproximado da composição oral, o que se deu, segundo Havelock, por causa de suas posições em relação à transição cultural que hoje caracterizamos como revolução da escrita.

No entanto, não é apenas a escrita que devemos lembrar já que a mesma traz implícita outra ação: a leitura. Para Havelock (1996, p.63) “ler é um ato de reconhecimento por meio do qual formas escritas são comparadas com suas contrapartes consensuais”. Havelock utiliza a palavra *decifração* para designar o ato de ler e defende que o seu ensino deve iniciar com crianças muito novas, ele acredita que um adulto que aprende a ler depois de ter completado a aquisição do seu vocabulário oral raramente chegará a ser um leitor fluente.

Se a escrita pressupõe a leitura, Rancière (1995, p.189) afirma que “talvez seja melhor realmente escrever sem destinatário[...]”, ao passo que o próprio autor ao comentar sobre os escritos de Althusser, defende a idéia de que o escritor assume um desejo imposto de tornar a história razoável.

[...] O essencial é que haja, nos textos da teoria como no real a que ela dá lugar ou que enfrenta, apenas *obras*, nunca a ausência da obra, nunca a loucura. O essencial é que a história nunca possa ser louca, que nunca nos encontremos a sós com aquele conto de som contado por um idiota, que nunca falemos no deserto. (RANCIÈRE, 1995, p.189).

Nesse sentido, segundo Rancière, para o intelectual que escreve assim como para a história representa por ele qualquer coisa é melhor do que a ausência da obra o que pressupõe uma comunidade que a leia. A ligação entre a teoria da leitura e a do conhecimento é o modo de perceber a comunidade do saber e a segurança que esse saber também fará a comunidade que é feita de perguntas e respostas não ajustadas, mas em sofrimento de ajuste, isto é, a construção do texto é social e contínua.

Em relação ao ensino, Rancière fala das lacunas na escrita, os conhecidos “pontilhados”, como podemos perceber na relação que o autor faz do texto com a pedagogia:

[...] Os pontilhados ou reticências, sabe-se efetivamente a que gênero de livros pertencem: os livros de pedagogia elementar. Nesses livros, os pontilhados estão no lugar de palavras que faltam, as palavras que o aluno tem que restituir numa certa frase deixada incompleta. Esses pontilhados que exigem a *resposta certa*, sabe-se que por sua vez estão no lugar de outro procedimento do saber: o da resposta à pergunta do mestre. (RANCIÈRE, 1995, p.177). (Grifo nosso)

Nesse aspecto, os pontilhados, as lacunas textuais premeditadas representam a presença do mestre em sua ausência, exigindo uma resposta certa, conforme a forma pela qual o conteúdo foi ensinado. Os pontilhados são “[...] a segurança de que todos os enunciados do livro são ao mesmo tempo homogêneos e distribuídos na complementaridade das perguntas e respostas, das regras e aplicações” (RANCIERE, 1995, p.177). Então, a estrutura da escrita de obras é composta por um tecido de perguntas e respostas, onde há “uma enorme reserva de respostas para perguntas erradas, à espera de perguntas certas”. (p.176).

A persuasão pela palavra nos remete à retórica, mesmo que pareça estranho relacioná-la com uma reflexão sobre o texto escrito. Essa relação não é tão estranha assim, já que para Desbordes (1995, p.65) a “[...] a escrita tem um lugar preciso na *ars rhetorica*: aquele no qual são tratadas as *quaestiones legales*, as questões de ‘direito’ em oposição às questões de fato[...]”, ou seja, o texto escrito é um mar de possibilidades de controvérsias.

A retórica, como sabemos, é uma técnica de argumentação que reflete sobre diversos tipos de textos, isso tende a utilizar o modelo de escrita para redefinir as noções de memória e escrita, o que fica claro na exposição a seguir:

[...] Enfim, o problema da relação do discurso pronunciado com o texto escrito que o precede (como modelo) ou que o segue (como registro), embora não entrasse no plano dos estudos técnicos propriamente ditos, não deixava de interessar retóricos ou oradores, seja sob seu aspecto prático (papel da escrita na busca da eficácia final), seja sob seu aspecto quase filosófico de reflexão sobre os méritos comparados do escrito e do oral. (DESBORDES, 1995, p.65).

Nessa perspectiva, a retórica evoca as relações da escrita com a linguagem e o pensamento, situando o discurso oral como guia e guiado da produção escrita que, como já dissemos, acontece de modo socialmente dado e dando-se.

Logo, a escrita, enquanto espacialização da palavra, para Ong (1998, p.16) “amplia quase ilimitadamente a potencialidade da linguagem”, estruturando o pensamento e colocando à disposição de quem lê vocabulários registrados por meio de palavras e com carga cultural expressiva de significados passados e presentes. Para Ong, os leitores não terão, nem virtualmente, conhecimento da história semântica do real de qualquer uma dessas palavras. A interpretação então será feita por meio do caleidoscópio da cultura de quem se apropria do texto escrito.

A escrita é, por fim, um modo de estudar a cultura e não sua representação original, tendo em vista que a expressão oral já existiu sem qualquer escrita, mas esta nunca sem a oralidade.

Concluindo em relação aos fatores de insatisfação profissional, citados por Alves (1997), falta abordar o fator social. Segundo Alves, os professores podem se sentir insatisfeitos por duas razões: “um baixo estatuto social conferido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa” (p.87).

Ruzel **(23), (24), (25), (26)** aborda a representação da profissão professor. A representação social da profissão diz muito mais sobre a sociedade que a integra do que sobre a própria profissão. Gadotti¹⁹, professor muito conhecido, especialmente entre os pedagogos, afirmou:

Tenho 41 anos de magistério e não tenho visto grandes melhorias. Ao contrário, tenho ouvido muitas promessas. As melhorias existem aqui e acolá, mas são pontuais e localizadas- servem apenas de exemplo- são conjunturais e não estruturais, são provisórias e não permanentes. Correspondem a uma política de governo e não a uma política pública de estado.

Diante desse cenário, Gadotti se questiona: Por que sou professor? e com ele muitos professores fazem coro, sem falar nos acadêmicos que estão cursando licenciaturas, mas que não querem ser professores. Os estágios durante o Curso já ajudam a repensar a escolha, como Marcos afirmou que nesse período, quando começou a ter contato direto com a escola, concluiu que “na prática, a teoria é diferente”, uma idéia comum não apenas entre os professores em atuação, mas também naqueles que ainda estão no processo de formação inicial.

No entanto, Gadotti defende que a chamada *crise na educação*, na verdade, é uma crise de sentido: “[...] perdemos o **sentido** do que fazemos, lutamos por salário e melhores condições de trabalho se esclarecer a sociedade sobre a finalidade de nossa profissão, sem justificar porque estamos lutando.”

Ruzel **(20), (28), (29), (31), (35), (36)** defende um esforço do professor para continuar sua formação na prática pedagógica. É interessante perceber a defesa que ele faz da profissão e da importância da imagem profissional.

Ruzel enfatiza que suas várias atividades em instituições diferentes são organizadas no tempo que ele escolheu viver **(7), (8), (11)**. Também é interessante

¹⁹ Disponível em < <http://www.paulofreire.org/boniteza.htm>>. Acesso em 18/04/2007.

perceber não apenas na narrativa de Ruzel, mas também nas demais, a busca por leituras que enriqueçam sua prática, a consciência da incompletude pedagógica e epistemológica e exemplos de como esses professores tentam burlar a rotina das urgências escolares.

Núbia destaca a necessidade de o professor observar seus alunos e ensiná-los também a observar **(30)**. Destaca a importância da formação didática para professores, tendo em vista que ela não fez magistério, assim, cursou apenas a licenciatura em Geografia **(22)**. Uma interpretação possível desse relato permite pensar a falta de vínculo entre as disciplinas chamadas “pedagógicas” e aquelas “próprias do Curso de Geografia”.

De acordo com Lück (1994, p. 21)

No ensino, a falta de contato do conhecimento com a realidade parece ser uma característica mais acentuada ainda. Os professores, no esforço de levar seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a clássica dissociação entre teoria e prática.

É comum entre os estudiosos em educação o consenso em relação à urgência de práticas interdisciplinares entre os campos de conhecimentos. Longe de ser apenas uma urgência é uma *necessidade* para que a escola e a faculdade reformulem o sentido de suas ações, tendo em vista que em ambas as queixas são semelhantes: a falta de relação do que se “aprende” com a vida do aprendente e, poderíamos incluir, os professores nessa categoria de ‘aprendente’, já que na relação ensino aprendizagem atual não há espaço para considerarmos que apenas o professor *ensina* e que os alunos *apenas* aprendem.

Sabemos, no entanto, que cabe à escola e aos professores, organizar os conhecimentos que serão ensinados. Essa é a sua função e sem isso não haveria necessidade de escolas (SILVA, 1993). A forma de organização varia de acordo com as instituições. De um modo geral, continuamos a reproduzir a forma fragmentada dos conteúdos em disciplinas e, pior, sem interligação entre elas.

Nesses onze anos de atuação na Escola Pública, tenho percebido que não é o ‘não-querer’ e nem o tão comentado ‘comodismo’ que tem evitado práticas interdisciplinares, mas o ‘não saber fazer’. Como vimos nas narrativas, na formação inicial há dissociação entre o que se considera útil do que não é, entre teoria e prática, entre o saber e o fazer. Sem apoio pedagógico na licenciatura, o professor de Geografia só poderá contar com *a formação permanente*, aquela que acontece

na própria escola e com seu empenho pessoal, isto é, a formação pedagógica desse professor e professora passa a depender das condições de trabalho, a qual é a principal queixa nas narrativas dos professores.

Em inúmeras conferências que tenho feito a professores, professoras, por este país e fora dele, além de constatar um grande mal-estar entre os docentes, misturado a decepções, irritação, impaciência, ceticismo, perplexidade, paradoxalmente, existe ainda muita esperança. A **esperança** ainda alimenta essa difícil profissão.²⁰

Essa esperança ou instinto de sobrevivência na profissão e na vida pode ser percebida nas narrativas em relação ao desejo de melhorar a prática profissional. A necessidade de avaliar a própria prática é muitas vezes abordada de maneiras diferentes nas narrativas. Núbia **(31)**.

Marcos **(43)** também ministra uma disciplina da Parte Diversificada no Ensino Fundamental chamada “Educação do Consumidor”. Um misto de insatisfação e realização permeia seu discurso ao referir-se a essa situação. A consciência de estar fazendo o ‘seu’ melhor tranquiliza Marcos em relação à disciplina Educação do Consumidor, mas não esconde a necessidade da postura interdisciplinar dos professores da escola.

O professor ou professora, a partir das narrativas, é alguém que ajuda ao aluno, utiliza e sabe utilizar recursos didáticos para ensinar, tem formação específica para ensinar os conteúdos curriculares e busca atualização constantemente, conforme vimos nas narrativas de Marcos **(38)** e Ruzel **(37)**

A exigência da formação para ensinar é colocada de modo enfático pelos professores que vêem a cada dia sua profissão ser transformada em “bico” dadas as condições para o exercício da profissão.

Mas, ao contrário do discurso de muitos professores, nossos colaboradores não se reconhecem nem querem ser vistos como ‘coitados’. Considerando ensinar, um ofício, uma profissão, reconhecem que há muitas dificuldades para o exercício da profissão, assim como outros profissionais também encontram e que é necessário a consciência dessas dificuldades ao optar iniciar ou continuar na profissão professor. Cortesão (apud GADOTTI)²¹ afirma que o professor que está

²⁰ GADOTTI, Moacir. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/boniteza.htm>>. Acesso em 18/04/2007.

²¹ Idem, Ibidem. Disponível em < <http://www.paulofreire.org/boniteza.htm>>. Acesso em 18/04/2007.

em extinção é aquele que continua centrado nos ‘seus’ conteúdos curriculares e que é ‘daltônico cultural’.

O professor hoje precisa ser “capaz de investigar, de ser flexível e de recriar conteúdos e métodos, capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas às diferentes situações educativas”. Acreditar que a profissão está repensando o sentido de ser e atuar é um caminho. O fato é que não há como negar a necessidade de a Educação Escolar ter realmente sentido não só para os alunos, mas também para os professores.

É interessante o verbo que Marcos **(44)**, **(45)** escolhe para definir sua permanência na educação: insistir. Continuar sendo professor representa insistir, apesar das dificuldades já narradas: tempo, valorização, formação, indisciplina, número de alunos por sala, condições de trabalho. Insistir e continuar até onde ‘valer a pena’

Para Cavalcanti (2005, p. 66):

Quando o professor defronta-se com a realidade da Geografia Escolar e reflete sobre ela, pode distinguir dois tipos de práticas, uma que é instituída, tradicional; outra que são práticas alternativas, que já é realidade em muitos casos. De um lado uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência, fundamentados, em muitos casos, em visões construtivistas de ensino.

Podemos pensar, então, que vivemos numa época em que há muitas propostas pedagógicas à mão, é necessário fazer escolhas. Nas narrativas sobre a prática em sala de aula, pudemos observar a preocupação entre o saber fazer e a possibilidade do fazer. As satisfações em relação à profissão quase sempre estão voltadas para os alunos e as insatisfações também. No entanto, a escola aparece como um elemento fundamental na formação permanente desse professor.

Trabalhos em grupo, desenhos, exemplos do cotidiano, estudos do meio, vídeos, uso de sites educativos e outros, são formas de ensinar Geografia narradas pelos professores. Ditados, livro didático, quadro, preocupação com o vestibular também aparecem como pano de fundo do ensino, o que demonstra que a reflexão sobre a prática dos professores de Geografia entrevistados é coerente com a realidade citada por Cavalcanti (2005).

Concordando com Cavalcanti (2005), percebemos que a Escola é um lugar de ‘encontro de culturas’, nas apenas a sala de aula, mas em todos os seus espaços. E

entender a Escola dessa forma significa pensar que os conteúdos, os procedimentos e atitudes adotados e realizados nela precisam considerar a “cultura dos agentes” (p.67) para pensar o ensino como mediação pedagógica dessa cultura.

Portanto, se a escola não pensar sobre sua prática educativa continuará a repetir posturas e experiências que ela própria sabe que são fracassadas. O professor e a professora, do mesmo modo, repetirão as práticas do grupo e continuaremos a ver como exceção, o professor de Geografia ou não que pensa e faz sua disciplina a partir da cultura geográfica e cotidiana dos alunos, atribuindo significado aos conteúdos escolares e que não se permite ser guiado unicamente pelas escolhas dos autores de livros didáticos.

4.6 GEOGRAFIA E HISTÓRIA ORAL: ULTRAPASSANDO A SUCESSÃO PARADIGMÁTICA E GERANDO AMBIÊNCIAS NA ESCOLA

A Geografia encantou-me, especialmente, porque quanto mais lia e pesquisava sobre ela, menos acreditava compreendê-la. Os conceitos que aprendi (aprendi?) na escola, como relevo, planície e outros se mostraram pequenos na complexidade das possibilidades que estava a conhecer.

Foram vários trajetos até chegar a esse texto. Consciente dos limites de uma não-geógrafa na realização de pesquisa vinculada a um Mestrado em Geografia busquei, durante o período do Curso, com preocupação e desespero, encontrar, interpretar, traduzir e defender a geograficidade desse estudo e nem mesmo as críticas e consolações do Exame de Qualificação conseguiram convencer-me de que o foco, o método e os resultados poderiam mesmo ser considerados conhecimento geográfico.

Felizmente, o questionamento de um professor nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ajudou-me a perceber a marginalidade de minhas preocupações:

“Qual campo do conhecimento não é, ao menos, tangente à geografia e às questões do espaço geográfico?” (REGO, 2007b, p.194). A compreensão do compartilhamento do campo social que nos une, a educação, deu-me a garantia que precisava para perceber que as experiências “diversas e pontuais” da existência humana no espaço geográfico estão interpenetradas, mesmo que correntes paradigmáticas dogmáticas tentem dissociá-las.

A própria “História da Geografia” e sua constituição como disciplina é um exemplo disso. Amorim Filho (2007, p.15-35) reflete bem sobre o que a interpretação reducionista e equivocada do conceito de *paradigma* de Kuhn causou/causa no pensamento geográfico e científico de um modo geral.

A noção de *crise paradigmática* foi interpretada como *sucessão paradigmática* e assim cada novo paradigma ou modelo orientador substitui o que o antecedeu, sendo o primeiro *descartado*, já que não responde às necessidades do tempo atual.

Foi assim que, naquelas décadas do século XX, chegou-se a acreditar que um novo **paradigma** (quantitativo, teórico, positivista, sistêmico e espacialista) tinha chegado para substituir a **geografia tradicional** (descritiva, regionalista, indutiva, excepcionalista, etc). E, posteriormente, também acreditar-se-ia, com base numa seqüência lógica, que um novo paradigma (radical, crítico, neomarxista, social-espacialista, etc...) vinha para substituir o paradigma teórico-quantitativo, e assim numa sucessão sem fim. (AMORIM FILHO, 2007, 16-7).

Para entender as teorias como narrativas sobre a realidade é preciso compreender a crise do modelo clássico de formação e avaliação de teorias, isto é, mergulhar no que Oliva (1995) chama de “incerteza epistemológica”.

A crença de que há apenas uma maneira de chegar-se às teorias “autênticas”, considerando o curso da natureza uniforme e regularidade empírica como pilares teóricos, orientou as técnicas metodológicas da ciência do Séc. XVII aos anos de 1930. Essa proposta pautada no determinismo genético orientou as ciências e a Geografia não estaria imune.

A Filosofia Moderna a partir de Bacon e Descartes buscou explicar uma nova modalidade de saber ou método. Popper, por exemplo, defendeu a tese de que nossos sistemas científicos são livremente criados, resultando do profícuo emprego de nossas imaginativas intuições com a finalidade de tentarmos enquadrar em tipologias explicativas universais os fenômenos que estudamos.

Nesse contexto onde a evidência verdadeira ou positiva só permite a aceitação provisória, o *dictum* de Hume é a certeza de que a teoria formulada pode ser refutada. Essa perspectiva liberta a Ciência das pressuposições absolutas e o cientista da batuta do paradigma, como o almejado por Kuhn.

Dessa forma, a persuasão e o consenso aparecem como elementos de transição de um paradigma a outro, colocando a ciência como objeto e ação da investigação e obrigando o conhecimento científico a construir alteridades e, com isso, um pluralismo epistemológico. Nisso tudo, podemos perceber que há uma

incompletude no conhecimento humano, espelho e reflexo do homem e da mulher, que subvertem ordens a partir da atribuição de sentidos cotidianos comuns e contestam a idéia de um sentido único e objetivo de concepções e percepções humanas.

A pluralidade no pensamento e na prática da Geografia é óbvia para alguns, mas de difícil compreensão para outros, e isso não é privilégio apenas de não-geógrafos. Amorim Filho destaca que se a análise da história da Geografia for cuidadosa esta irá perceber que há uma “atividade pluralista em todas as etapas de sua formação” (p.17), ainda quando os princípios geográficos dominantes em cada época não reconheciam.

O conceito de *coexistência*, defendido por Amorim Filho, fez com que compreendesse a não exclusividade de uma “escola de pensamento”, muito embora em cada época uma escola fosse tida por referência.

Grosso modo, autores que abordam a “evolução” do pensamento geográfico o fazem de forma linear, uma seqüência lógica ou cronológica; alguns com fins didáticos e outros por acreditarem que se trata mesmo de uma *evolução*.

Durante as leituras sobre os paradigmas do pensamento geográfico, o fato de não ser geógrafa foi compensado por dois aspectos, descritos por Amorim Filho (p.22) e com os quais tive imediata identificação: por ter “um certo distanciamento temporal” dos fatos e por ser alguém que “nunca se comprometeu ideologicamente com nenhuma das correntes epistemológicas da Geografia”.

Amorim Filho defende que “houve momentos em que a Escola Alemã se destacou, outros que a Escola Francesa, ou a Escola Britânica eram referências, mas em todas essas épocas, outras alternativas coexistiam e a unidade da Geografia era aceita implicitamente, tendo como base os princípios gerais [...]” (2007, p.19). Esses princípios orientadores da Geografia Clássica, de acordo com Amorim Filho, são: Causalidade, Localização ou Posição, Unidade Terrestre, Extensão, Geografia Geral, Atividade, Diferenciação de Áreas ou Regional e Conexão. Esses eixos podem ser percebidos em diferentes escolas do pensamento geográfico, no entanto, não é objetivo desse estudo aprofundá-los.

As contribuições dos estudiosos da Antiguidade e das chamadas escolas de pensamento fundaram epistemologicamente as bases da Geografia e foi após a Segunda Guerra Mundial que o ritmo de desenvolvimento da Geografia foi acelerado de modo “tão veloz que não encontra paralelo em todo tempo anterior” (2007, p.19).

Enquanto no final do Século XIX e início do Século XX a descrição da paisagem assumia um papel de destaque a conhecida 'Geografia Clássica' ou 'Tradicional' foi eleita como referência, o que para Amorim Filho não negou o sentido da coexistência, como nas décadas posteriores no movimento que ficou conhecido como a "Nova Geografia" que pregava o "rompimento com as orientações epistemológicas consideradas tradicionais; advento de uma nova era em que prevalece uma concepção científica do mundo; convicção que se trata de uma verdadeira revolução científica e espírito missionário para divulgar a nova crença" (2007, p.20). O neopositivismo ou positivismo lógico foi a corrente filosófica instauradora dessa abordagem da Geografia.

As críticas ao movimento da Nova Geografia colocaram em dúvida as bases teórico-metodológicas então utilizadas e as propostas neomarxistas ganharam espaço a partir das insatisfações com os problemas sociais.

O resgate da teoria marxista a partir dos anos 60, representada por teóricos como Castells, Tapalov e Loijike, construiu uma compreensão da econômica e política do urbano. Nessa perspectiva, termos como "meios de consumo coletivo", "condições gerais da produção e dimensão espacial" e "exclusão espacial" formaram a base para a emergência das grandes metrópoles fordistas-keynesianas nas quais "a reprodução do capital se intensifica e onde os meios de propiciar o avanço desta reprodução são concebidos como fundamentais [...]" (DUARTE, 2005, p.02).

Aqui podemos destacar o papel do Estado como planejador da distribuição espacial dos bens de consumo coletivo. O lema "Ordem e Progresso" representa bem esse pensamento. A palavra de ordem é "não parem de trabalhar", "não interrompam o capital", "o sacrifício de alguns é necessário para o bem de todos", "desenvolvimento a qualquer custo". No entanto, essa lógica do capitalismo na qual a acumulação é a força motriz não garantiu o desenvolvimento apregoado, é claro que o desenvolvimento não veio para todos, já que a "idéia do coletivo não rima muito bem com a idéia de expansão capitalista" (DUARTE, 2005, p.02).

Para Amorim Filho (2007), a utilização das propostas neomarxistas na Geografia pautou-se na necessidade do reconhecimento da ligação entre Geografia e Ideologia, isto é, a percepção do espaço como produto social, especialmente, da produção dominante.

A inversão do termo "Geografia Nova" (quantitativa, teorética e neopositivista) para "Nova Geografia" (radical, crítica e neomarxista) defendida por Milton Santos

propôs que o “conceito de formação sócio-espacial” seria o objeto de mais apropriado da Geografia e ainda que os sucessores desses paradigmas não sejam maioria na atualidade, muitos acreditaram que o “seu” paradigma seria capaz de oferecer *todas* as orientações teóricas e metodológicas que a Geografia precisava.

Essa postura é chamada por Amorim Filho (2007) de *tiranía paradigmática*, isto é, a admissão de apenas *uma abordagem epistemológica na Geografia*, desconsiderando ou minimizando as demais abordagens para justificar o seu descarte.

No entanto, essa postura também não se sustentou. As tendências de *relativização* ou *desconstrução* fundaram o período denominado de *Pós-modernismo* que marcou o século XX, inviabilizou as certezas e constatou a transitoriedade do que já se acreditava legitimado.

Considerando a Modernidade como um estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do Séc. VII e se tornaram mais ou menos mundiais (GIDDENS, 1991), é importante perceber que dada a dificuldade de nomear o tempo em que a existência se faz, não ao menos sabemos definir em que tempo estamos vivendo.

Temos certo o início da modernidade (queda de Constantinopla), porém não se sabe da mesma forma quando ou mesmo se a pós-modernidade teve início. Para Giddens podemos falar de pós-modernidade no campo das artes, não no campo social.

Alguns estudiosos, como Duarte (2005), caracterizam a pós-modernidade como esse tempo e espaço “da angústia”, “dos olhares “e não somente do “olhar”, “da dialética entre o global e o local”.

Nesse contexto, percebeu-se que a complexidade da realidade empírica não poderia ser estudada com apenas um olhar, uma postura epistemológica.

As perplexidades e incertezas que chegaram aos geógrafos no bojo do ambiente pós-moderno coincidem, em termos cronológicos, com a crise natural e interna, decorrentes das constatações das deficiências das orientações paradigmáticas dominantes, a partir do momento em que são confrontadas com a complexidade das realidades empíricas (AMORIM FILHO, 2007, p.23)

Iniciou-se então um processo que compreendi como mediação de conflitos, já que os geógrafos viam-se diante de um dilema que impunha-lhes decisões urgentes nas quais eles confirmariam seus paradigmas que eram “quase religiosos”, segundo Amorim Filho ou buscariam renovação.

De acordo com Amorim Filho (p.24) as tendências mais recentes em Geografia indicam uma postura de flexibilização, o que gerou um outro olhar sobre a então *descartada* corrente Clássica ou Tradicional e o desenvolvimento de correntes *alternativas*, como a *Humanista* e a redescoberta da *Geografia Cultural* que defendem a não separação da humanidade de seu ambiente natural, uma nítida contribuição do diálogo da Geografia com as demais ciências. A Geografia Cultural nega a possibilidade de separação entre tempo e espaço no estudo dos fenômenos.

Segundo Claval (2006) o objetivo da abordagem cultural é entender a experiência dos homens no meio ambiente e social, compreender a significação que estes impõem ao meio ambiente e o sentido dado às suas vidas.

O interesse dos geógrafos pelos problemas culturais nasceu na mesma época da Geografia Humana, final do século dezenove. Pode-se destacar três momentos no seu desenvolvimento, segundo Claval (2006)²²

1- Final do século dezenove até os anos cinquenta : os geógrafos adotavam uma perspectiva positivista ou naturalista, não estudando a dimensão psicológica ou mental da cultura. O interesse voltava-se para os aspetos materiais da cultura, as técnicas, as paisagens e o gênero de vida. As representações e as experiências subjetivas dos lugares foram completa e voluntariamente esquecidas. Contudo, a contribuição desse período também foi importante. Esta perspectiva mostrou que os aspectos culturais fundamentais para a Geografia inserem-se em três domínios : a) das relações homens/meio ambiente, através do estudo do meio humanizado, da paisagem, das técnicas e das densidades; b) das relações sociais, a partir do estudo das instituições, da comunicação e da difusão das idéias e das técnicas; c) da organização regional e do papel dos lugares. Essa classificação permanece útil para o entendimento dos problemas atuais, fato que me leva a utilizá-la neste trabalho.

2- Anos sessenta e setenta: a evolução da Geografia Cultural deu-se numa tentativa de utilizar os resultados da “Nova Geografia” para uma sistematização metodológica. Esta perspectiva não me interessa atualmente.

3- Após anos setenta: ocorreu uma mudança significativa, haja vista a geografia Cultural deixar de ser tratada como um subdomínio da geografia humana, posicionando-se no mesmo patamar da Geografia Econômica ou da Geografia Política.

Nesse sentido, a Geografia Cultural que chegou ao século XXI possui uma trajetória interessante e surgiu no final do século XIX juntamente com outros olhares que confrontavam com as idéias kantianas, especialmente no que tange à separação entre tempo e espaço na análise geográfica.

²² CLAVAL, Paul. **Palestra ministrada à Universidade Federal de Rondônia**. Porto Velho, 08 de junho de 2006.[informação verbal]

Face ao exposto, a noção de *sucessão paradigmática* ajudou a compreender que assim como as tendências pedagógicas em educação, a história da Geografia também teve seus percalços. E isso definia o que era ou não Geografia de acordo com o modelo dominante.

Para Moraes (1999) até o final do século XVIII não é possível falar em conhecimento geográfico como algo padronizado, já que o *Almagesto* de Cláudio Ptolomeu e a *Geografia Generalis* de Varenius, mesmo tendo sido fundamentos importantes (das teorias de Newton, por exemplo), praticamente nada tem em comum com o que se chamou posteriormente de Geografia.

O conhecimento do pensamento geográfico só foi considerado sistematizado no início do século XIX exatamente porque a condição histórica e social o tornou favorável, como, o conhecimento da dimensão do planeta e dos continentes o que foi adquirido através das grandes navegações e a constituição do modo capitalista de produção.

Porém, seguindo o pensamento de Amorim Filho (2007) verificou-se que a “[...] a descrição do mundo em 15 dos 17 volumes da Geografia de Estrabão não seriam aceitas como geográficas, se os critérios que consagram o que é e o que não é geográfico forem apenas aqueles dos paradigmas neopositivista ou neomarxista.” (p.28)

Felizmente, o reconhecimento da *coexistência de paradigmas* liberou a Geografia para estudos mais comprometidos com seu objeto (que aliás, é outra história longa) e não apenas com um determinado paradigma, muito embora a convivência nessa época de coexistência paradigmática nem sempre é pacífica, não pelos conflitos geradores de conhecimento, mas pela tirania paradigmática de muitos extremados.

Essa pesquisa, do mesmo modo que o conceito de *Geração de Ambiências* sugerido por Rego em 1999, partiu de práticas. Logo, a filiação desse estudo a esse conceito deve-se ao fato de que tem por base “a observação de muitas práticas e, em alguns casos, a minha participação nelas” (2007b, p.194), como já foi dito no decorrer dos capítulos.

A gênese do conceito de Geração de Ambiências deu-se a partir de práticas acontecidas nos espaços de escolas agrária e de periferia urbana, bem como os movimentos sociais e outras experiências voltadas às políticas públicas, entretanto, como o próprio autor reconhece “uma vez sugerido o conceito, ele foi absorvido por

uma rede de diálogos que passou a solicitar a sua elaboração mais conceitual” (REGO, 2007b, p. 195).

Nesse sentido, iremos abordar os três conceitos articuladores que compõem a Geração de Ambiências, percebendo neles a relação com o estudo realizado.

O primeiro conceito articulador é a Relação *meio em torno/ meio entre*. O meio, de acordo com Rego (2007b, p.195) pode ser compreendido a partir de dois olhares: “é aquilo que está em torno de nós, envolvendo-nos” e também aquilo que está entre nós, intermediando-nos”.

Desse modo, o *meio em torno* é o conjunto de relações materiais e simbólicas nas quais o indivíduo e/ou coletivos estão contextualizados e são constituídos. O espaço da escola é um *meio em torno* dos professores pesquisados. A convivência cotidiana, que se prolonga por anos constitui um modo de vida e atuação na docência. Como exemplo desse modo singular de plurais é o fato de grande parte dos professores que atuam na escola pesquisada não aderir aos movimentos de greve. Desde o início de minha atuação nessa escola em 1999 foram poucas vezes que essa adesão aconteceu.

Um fato curioso aconteceu durante o processo de pesquisa. Ao visitar a escola em um dia de mobilização para o movimento de greve em 2007, percebi que os professores estavam em sala de aula enquanto à porta da escola havia uma carro de som convocando-os e lamentando sua ausência. Ao perguntar de alguns professores o motivo da não adesão, as justificativas foram muito semelhantes, demonstrando a efetiva influência do *meio em torno* da escola.

Ambiência, para Rego (2007b, p. 196) não é apenas o que está em volta de um indivíduo ou grupo, mas é o centro, ou seja, a valorização da “perspectiva do indivíduo ou grupo em relação a isso que está em volta e é contextualizador e condicionador de suas existências”. A pesquisa em História Oral tem proposta semelhante quando defende que “a valorização do indivíduo e o seu reenquadramento em contextos capazes de distingui-los significaram outra forma de viver socialmente.” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.105).

Outro conceito articulador é o *encontro da educação com a geografia e campos afins do conhecimento como uma interpretação instauradora*.

A associação do ensino da Geografia com o trabalho de um hermenauta, agradou, pois a “hermenêutica sempre supõe uma leitura transversal, através da qual ela encontra camadas, para além da primeira camada” (p.197). Essa postura,

esperada a priori de um pesquisador, quando relacionada ao professor pode contribuir para o incentivo de um papel mais ativo desse profissional, não apenas no que ensina, mas também naquilo que aprende.

É necessário que percebamos a articulação entre pesquisa e vida de forma dialógica, considerando a investigação como uma prática de formação e as práticas de formação como instrumentos de investigação, pois revisitando trajetórias e percursos pessoais construímos nossa memória coletiva no sentido da co-presença do eu, outro e nós em diferentes tempos e espaços sociais. Reconstruir é revelar escolhas.

Para falar sobre hermenêutica, Rego (2007b) remonta à classificação de Durand que distingue dois grupos de hermenêuticas: as arqueológicas (voltadas para o passado, o que está “soterrado”; o texto é o ponto de chegada) e as instauradoras (o texto é o ponto de partida, um agenciamento do futuro). Dentre esses dois grupos, Rego enfatiza as hermenêuticas instauradoras, mesmo que defende que um grupo não exclui e até complementa o outro.

O tempo na interpretação instauradora não é um texto óbvio. Do mesmo modo, nas narrativas em História Oral há o *tempo narrativo*, que segundo Meihy (2005) são basicamente três: o *tempo antigo* quando as falas fogem da lógica da linha do tempo e onde a força das evocações míticas estão mais presentes. Há também o *tempo dos acontecimentos* geralmente relacionados a fatos, acontecimentos que marcaram mudanças na vida, como a narrativa da viagem de Marcos para Rondônia que marcou novo rumo em sua vida (indivíduo) e de sua família (grupo). E o *tempo da narrativa* que torna presente um encadeamento dos fatos narrados no tempo antigo e dos acontecimentos. A entrevista que melhor representa o tempo da narrativa é a de Núbia, que articula vários tempos e, não fosse a transcrição, haveria vários trechos nos quais a pesquisadora teria espaço para concordar com suas lembranças.

Mas a interpretação do texto oral, escrito, social não é realizada apenas para conhecimento intelectual, a interpretação instauração exige ação.

[...] no encontro geografia/educação o objeto a ser interpretado é o espaço geográfico, enquanto que a atitude instauradora, ao convergir com o primeiro conceito [...] elegerá os fatos cotidianos do mundo mais proximamente vivido como fatos a serem amplamente compreendidos, relacionados entre si e com os fatos de outras escalas de análise, e sobre esses fatos, que se tornam o objeto de interpretação, procurará agir, em alguma medida modificando-o. (REGO, 2007b, p.199).

O ensino da Geografia e demais áreas do conhecimento, dessa forma, não seria apenas um “ensino” de conceitos, mas a apreensão simultânea do objeto estudado e da capacidade de ação.

Nas entrevistas, os professores, especialmente, Marcos e Núbia, narraram alguns problemas que a escola enfrentam os quais interferem negativamente em sua ação em sala de aula, como: a não disponibilidade de computador para uso dos professores (há o aparelho, mas quase nunca está disponível), a falta de um acervo adequado e atual de DVDs para as aulas de Geografia, a superlotação das salas de aula, que geram outras dificuldades de atuação.

Entretanto, nas narrativas não se observou um movimento que sinalizasse alternativas de ação sobre tais problemas. Rego (2007b, p.199) destaca a “condição de o indivíduo estar existencialmente mergulhado nos fatos cotidianos e locais/globais do espaço geográfico e, ao mesmo tempo, não conseguir relacionar interpretativamente esses fatos entre si”.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no bairro Restinga em Porto Alegre chamou-me atenção. Rego relata que enquanto os índices de violência aumentam no Brasil, a cidade vem apresentando diminuição, na contramão da sociedade brasileira. Rego afirma que são várias as explicações para tal situação positiva, mas o eixo central é “o trabalho sistematicamente desenvolvido por muitos professores de escolas municipais, engajados numa linha pedagógica municipal que na Restinga encontrou, talvez, o seu espaço de melhor aceitação e sucesso”. (2007b, p. 202).

Esse trabalho integrado entre as escolas do município não é recente, desde a década de 1990, os professores são orientados e atuam na valorização das questões “étnicas, culturais e cotidianas daquele mundo mais proximamente vivido por seus habitantes”. (p.202).

O contexto de Restinga tocou-me porque o Bairro Areal, onde a Escola Estudo e Trabalho está localizada, é conhecido pela ação do narcotráfico, difícil é saber qual família do bairro não teve ou tem algum (ou alguns) de seus membros envolvido, morto ou preso. Alunos e ex-alunos da escola e de outras no entorno são agenciados muito cedo para o tráfico, muitos contam com os pais como seus melhores “professores”.

O trabalho integrado das escolas do Município de Porto Velho ou, para início, das escolas próximas ao ET (como a escola Estudo e Trabalho é conhecida) parece um caminho necessário e viável. Não podemos pensar que fazemos educação sem

considerarmos a condição de vida de quem aprende, dedicando o tempo e o espaço da escola para transmitir conteúdos vazios, sem ao menos pensarmos naquilo que vivemos no cotidiano. Paramos para contar nossos mortos, mas não pensamos no que fazer com os vivos, incluindo nós mesmos.

“Essa leitura ativa do mundo, na própria medida em que modifica um pouco esse mesmo mundo, e na medida em que aprofunda o seu modo de ler, e lê de um outro modo porque está puxada para adiante pelo desejo de ler e agir, pode ser chamada de interpretação instauradora” (REGO, 2007b, p. 201).

O terceiro conceito articulador de Geração de Ambiências é a *Dialógica*. Esse conceito tão presente em livros de educadores, como Paulo Freire, tem um sentido prático e não discursivo, como pensam alguns.

Rego afirma que o diálogo é referendado nas práticas cotidianas, que devem ultrapassar as “querelas discursivas sem fim” em favor de “atuações efetivas em relação às questões da vida” (p.203).

A dialógica não é o consenso. Enfatiza a divergência, mas também a complementariedade e um esforço de ação em prol de mudanças reais a partir da interpretação das condições de vida do grupo. Isso nos remonta ao conceito de *colaboração e cooperação* que em História Oral representa a ação de “operar junto”, “tanto é colaborado quem narra como quem registra”. (MEIHY e HOLANDA, p. 120-1). A colaboração envolve negociação, portanto, diálogo.

Abordamos neste estudo reflexões que permitem uma compreensão possível não só da prática do professor de geografia, mas de todos os profissionais da educação e que precisam discutir e organizar sua prática a partir de escolhas no bojo dessas discussões atuais.

Portanto, é preciso que o educador se torne um pesquisador de sua própria ação, investigando as dimensões ideológicas presentes em sua prática pedagógica. E não somente isso, possa ser capaz de organizar-se com sua comunidade e construir projetos institucionais onde a Educação Ambiental tenha um papel transdisciplinar. É preciso, pois, que os institutos formadores estejam preocupados com uma ecologia da ação que proporcione novas formas de organização do trabalho e da formação do professor.

Desse modo, é necessário perceber-se como rede de sujeitos, participante do trânsito constante entre o “eu” e o “nós”, num processo intersubjetivo onde a

construção de significados sobre o viver-fazer da profissão se dá a partir das experiências de vida e em situações de interação com os outros.

As pesquisas sobre a Geografia e, especificamente na área do Ensino da Geografia nas Escolas enfatizar vivências pessoais e interesses sociais nem sempre ditos.

A postura de assumir a pluralidade ajuda a compreender que a forma mais viva de representação não é física, mas existencial. Respeitar a condição de verdade do outro é um desafio que tem sido ignorado em muitos documentos ensinados como verdadeiros nas escolas. A sala de aula enquanto espaço de produção de subjetividades não pode continuar alheia à multiplicidade do acontecer humano.

É necessário que percebamos a articulação entre pesquisa e vida de forma dialógica, considerando a investigação como uma prática de formação e as práticas de formação como instrumentos de investigação, pois revisitando trajetórias e percursos pessoais construímos nossa memória coletiva no sentido da co-presença do eu, outro e nós em diferentes tempos e espaços sociais. Reconstruir é revelar escolhas.

No debate atual sobre o ensino da Geografia nas escolas é importante perceber as representações dos professores, não com pretensão de tradução fiel para fins discursivos, mas como necessidade de Geração de Ambiências na escola. Partindo da valorização do indivíduo na sua relação com o *meio em torno* e o *meio entre*, aprenderemos a ser interpretadores instauradores, professores pesquisadores ou educadores, reconhecendo que o conhecimento traz em si a responsabilidade de conhecer e de agir no mundo.

Para isso, aprendamos a olhar para nossa história pessoal e da escola onde pedaços de memórias são tessituras de mundos a serem conhecidos, aprendidos, ensinados e (re) significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de lembranças quase sempre nos remete à idéia de passado. No percurso dessa pesquisa descobri que não. Ouvi histórias emocionadas, lembranças dolorosas, com um leve sorriso no rosto do narrador, como que quisesse dizer: consegui! Por mais que se tente, a presença e a oralidade possuem riquezas imperceptíveis pela escrita.

A vida de meus colaboradores, Marcos, Núbia e Ruzel, está interligada com a minha. Não apenas porque vivenciamos o mesmo espaço e tempo de trabalho há alguns anos, mas pelas experiências que tivemos a oportunidade de vivenciar no cotidiano da Escola. Nessa relação pude compreender conceitos como memória individual e coletiva.

A memória individual busca suporte no testemunho e isso ficou evidente nas narrativas. Durante o processo de transcrição das fitas, percebi que muitas vezes fui convidada a testemunhar a memória de meus colaboradores, foram vários: "... né, Rosinha?", Você sabe!, Lembra?, Já até comentei isso contigo." Bosi diz que "a comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como *testemunha* e *intérprete* daquelas experiências. O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e da rejeição em relação ao que será lembrado." (2003, p.54).

Durante esse processo, construímos uma relação de confiança, que em anos de atuação profissional em comum não havíamos estabelecido. Essa pesquisa apresentou como os professores pensam e fazem a Geografia Escolar. As experiências vividas nesse tempo romperam com alguns preconceitos em relação à percepção da profissão de professor e da Geografia Escolar.

A pesquisa investigou a partir das narrativas com Professores de Geografia: quais foram as trajetórias que levaram essas pessoas a se tornarem professor/a de

geografia? Que memórias são narradas e quais delas podem ser ou não identificadas com o grupo? Como vivem e como fazem a Geografia que ensinam?

O resultado disso é uma interpretação possível, como diz Holanda (2006, p.162) “o que fiz na minha leitura foi atribuir um sentido para mim”. Antes da realização dessa pesquisa, os professores eram colegas de trabalho e ainda não havia percebido, pelo menos não de forma investigativa, que eles têm vida fora escola e que esta diz muito do que ele ou ela é e faz dentro dela. As narrativas são nos termos de Caldas (1999) “textos possíveis de serem ditos” que revelaram modos de viver a profissão.

Dentre os vários diálogos, conceitos, imagens, personagens que permearam as entrevistas, dois deles chamaram-me atenção:

O primeiro foi o fato de que nenhum dos três entrevistados queixar-se do salário, o que é um lugar comum entre os professores. A queixa narrada durante a gravação é feita também todos os dias, especialmente, ao sair da sala de aula e com um rosto que mistura cansaço e revolta: o número de alunos por turma. Seja por me ver como supervisora, colega ou alguém que pode fazer algo junto à Secretaria de Educação ou como forma de desabafo coletivo, ou ainda as duas coisas, o fato é que as *condições de trabalho* foram a coluna vertebral das falas e comentários pós-entrevistas.

O segundo ponto é em relação à Escola que nas narrativas é apresentada como lugar de formação ou que pode chegar a ser. Isso nos fez perceber que os professores entrevistados já não esperam, como muitos, que a formação inicial supra as necessidades de sua prática pedagógica. A Escola é um campo de formação a ser melhor explorado e os professores já exigem isso.

Nesse aspecto o conceito de *Geração de Ambiências* permitiu a compreensão das práticas da escola e mais que isso, as possibilidades de ação a partir das situações descritas pelos professores.

Na Relação *meio em torno/ meio entre*, percebemos que os professores comungam de sentimentos semelhantes frente às situações que os envolvem e nas quais estão engajados. Um exemplo disso são os relatos de experiências de Ruzel e Marcos nas escolas pública e particular.

A complexidade do cotidiano escolar exige que os professores assumam uma postura de *Interpretadores instauradores*, isto é, que desenvolvam a capacidade de observar, interpretar e agir diante das situações. Essa postura pode contribuir para

que o professor se perceba como um pesquisador de sua própria prática e do contexto socioeconômico no qual a escola está inserida.

Nas entrevistas observamos que os professores conseguiram levantar um diagnóstico das práticas escolares que geram o que aqui chamamos de *insatisfação* com sua profissão. No entanto, perceberam pouco as possibilidades de ação frente aos problemas descritos.

O diálogo apresenta-se como um conceito articulador na Geração de Ambiências na escola. Exige negociação, discussão dos problemas da escola, como a questão do uso do computador, citada por Marcos, a desmotivação dos alunos, a falta de leitura, a indisciplina, as dificuldades no ensino da Geografia, a precariedade de recursos tecnológicos e tantos outros abordados pelos professores entrevistados.

É importante dizer que o diálogo que gera ambiências constrói possibilidades de ação, não visa uma compreensão apenas discursiva das práticas, mas a ação do grupo buscando mudanças reais.

As estratégias de ensino apresentadas podem ser situadas no emaranhado teórico-prático que vivemos atualmente, especialmente, no esforço em transgredir práticas consideradas inerentes à Geografia Tradicional e Crítica, buscando equilíbrio muito mais na forma de abordagem dos conteúdos do que na sua escolha, o que nos levou a refletir sobre necessidade da interdisciplinaridade na prática escolar.

Ao iniciarmos esse estudo pensávamos em caracterizá-lo como “História de Vida”. No entanto, o material fundamental para as análises – as narrativas dos professores- trilhou um caminho mais específico: a vida acadêmica. A utilização da pergunta de corte: o que é ser e por que escolheu ser professor? De onde veio esse desejo? Ou ainda: fale sobre você? não contribuiu para evocar lembranças da infância. Com isso, percebemos que estávamos fazendo história de vida acadêmica desses professores de Geografia.

Na formação acadêmica, especialmente, na narrativa de Marcos fica evidente a necessidade da relação pesquisa e docência. Dos três professores entrevistados, dois foram formados pela Universidade Federal de Rondônia e destes nenhum fez bacharelado. O motivo apontado é a falta de orientação para pesquisa. A pós-graduação *lato sensu* é abordada como um meio para superar esses “buracos” na formação inicial e também por “agregar valor” ao salário, o que significa que os

professores não estão satisfeitos com o que ganham, mas que há também outros problemas que só eles sabem.

Núbia, Marcos e Ruzel têm uma maneira singular de narrar-viver a profissão.

Núbia detalhou imagens, pessoas, situações, música. Foi a única que solicitou que a entrevista fosse realizada na residência da pesquisadora porque, disse, assim ficaria mais à vontade para falar. Suas motivações para ser professora de Geografia são enfatizadas várias vezes sempre relacionadas à figura de sua bisavó. A trajetória do herói é descrita por Núbia, especialmente, a infância pobre e as lutas que teve para conseguir concluir a faculdade, o que ela sempre descreve para os alunos sob forma de conselhos. Aprender a partir do comportamento dos alunos foi um aspecto fundamental em sua narrativa, pessoalmente, esperava que ela citasse esse episódio que eu já conhecia e ela o fez voluntariamente e explicou como as tachinhas que os alunos colocaram em sua cadeira a ajudaram a repensar não apenas sua prática, mas seu modo de se relacionar com os alunos.

Ruzel deteu-se nos aspectos acadêmicos, especialmente, em relação a um trabalho de pesquisa que originará um livro. À medida que a pesquisa avançava mais detalhes Ruzel trazia desse sonho. Como Ruzel atua em vários lugares, faculdade, escola pública e particular, trouxe reflexões importantes sobre esses ambientes, mas preferiu o silêncio em relação às lembranças de infância, de família ou mesmo aquelas relacionadas à sua vida antes de vir para Porto Velho.

Marcos narrou o fazer pedagógico em sala de aula, as dificuldades, como a indisciplina, a afetividade com os alunos, as diferenças e semelhanças entre escola particular e pública. Mostrou uma trajetória inversa a dos seringueiros na Amazônia. Marcos não narra uma história de perdas. Ele construiu uma vida em Rondônia: família, profissão e até um novo sotaque. Nem o nome de seu lugar de origem aparece na narrativa. Sua origem é contada a partir do dia em que ele e parte da família entrou em carro apertado para vir morar em Rondônia.

Marcos diz que pretende continuar *insistindo* na educação. Núbia, ainda pensa em fazer outro curso de graduação, os que seriam opções primeiras e os quais não pôde cursar como Medicina ou Biologia. Ruzel diz estar realizado sendo professor universitário e professor de Geografia na Escola Pública e Particular.

As narrativas não foram lineares. Cada uma diz muito sobre quem a narrou a Comunidade de Destino, a Escola Estudo e Trabalho, não terá dificuldade de reconhecer nelas as mesmas pessoas com quem convivem, especialmente os

alunos seja do Ensino Fundamental ou Médio, que foram nelas muitas vezes lembrados.

Após essa caminhada de pesquisa, compreendi o que Bosi (2003b, p.09; p.10) diz: "Você vai perceber que as pessoas mais simples têm algo surpreendente a nos contar" e que "Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo à sua volta. Um dia será chamado a contar também".

Fui aluna de um deles há cerca de quinze anos. Há pelo menos cinco anos venho acompanhando esses professores como supervisora escolar. Muito do que foi dito nas entrevistas não foi surpresa, mas alguns sentimentos em relação aos acontecimentos vividos foram descritos e expressos de uma forma nunca antes feita.

Conforme a definição de *tempo biográfico* de Bosi, esse estudo revelou-se um ponto de significação já minha percepção mudou não apenas da "evolução do pensamento geográfico", ou das "tendências do ensino da Geografia", mas da percepção ambiental desses professores.

Não podemos esquecer que professores têm vida e não apenas profissão. Que eles têm trajetórias singulares e motivos plurais para iniciar, insistir ou desistir da profissão e que o salário não é o único aspecto considerado nessa decisão.

As narrativas sobre vida e profissão de professores de Geografia da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho foram planejadas, gravadas, transcritas, textualizadas, lidas, discutidas, transcritas com base na proposta teórico-metodológica da História Oral de Vida.

Logo, no processo de composição das análises, essa pesquisa não pretendeu ser provável, exata, inquestionável, pois em História Oral de Vida as versões individuais dos fatos vividos pelos colaboradores justificam a necessidade da existência da pesquisa, por isso, cada professor narrou sua percepção, seu modo próprio de ser professor de Geografia ainda que seja na mesma escola.

Com isso, admitimos a existência daquilo que não podemos explicar, como "[...] fantasias, delírios, silêncios, omissões, distorções", pois "o improvável também se situa no âmbito da vida social. A fantasia, a mentira, a distorção, o sonho, o lapso, o silêncio também" (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.34-5). Mas, do mesmo modo, que não podemos explicar o improvável, podemos admitir sua existência e perceber que o modo como agimos em nossa profissão revela mais do que dizemos.

Ser professor de Geografia não está descolado da discussão de ser professor. Nas narrativas, os professores não fazem essa distinção. Com exceção

de Marcos que também ministra aula de outra disciplina, além da Geografia. Núbia também ministra aula dessa outra disciplina (Educação do Consumidor), mas não faz essa distinção. Talvez porque sua carga horária é maior na disciplina Geografia ou porque sua relação com a disciplina é diferente.

A História Oral nos permitiu registrar a história de vida de pessoas anônimas para muitos, mas que estão muitas vivas para a escola. Permitiu aos professores que revivessem suas experiências pessoais. Essa experiência de pesquisa nos possibilitou conhecer e analisar a vida e a profissão de pessoas singulares que representam uma *classe profissional* e uma *Escola Pública*.

É comum as pessoas relacionarem História Oral à disciplina História. A ignorância nesses casos pode ser gerada até mesmo pelo desejo/preguiça de não conhecer como também por motivos que escapam ao meu entendimento. O fato é que fazer História Oral dentro de um Mestrado em Geografia, por aqui, não foi fácil. Travei uma luta, principalmente comigo mesma, para entender o vínculo geográfico numa pesquisa sobre vidas.

Após o exame de qualificação, as angústias foram dando lugar à compreensão de que meus colaboradores, professores de Geografia, dariam o rumo que a pesquisa precisava. Pensei por várias que teria sido “mais fácil” ter feito outro tipo de pesquisa, mais comum e melhor compreendido, ou mesmo ter optado pela História Oral Temática. No entanto, o texto de cada vida ali à minha frente, dizia que estava no caminho certo. Foi quando entendi que era assim que Marcos, Ruzel e Núbia queriam ser conhecidos e que não determinei os que eles queriam dizer, como deveriam começar ou terminar.

Núbia, Marcos, Ruzel são professores de Geografia, mas não *apenas*. A História Oral ajudou a conhecer suas motivações profissionais, didáticas e sociais. Seus sonhos, frustrações, medos, silêncios ou parte deles. E assim, construímos nossa história numa relação de colaboração e negociação. Não deles. Nem minha. Mas, nossa. Da Escola Estudo e Trabalho e de quem mais quiser fazer parte dela.

Ser professor de Geografia requer sensibilidade com o meio, sentir-se parte dele e não apenas observá-lo. Os desafios do ensino dessa disciplina só não são maiores do que os que estão postos para a escola pública, como percebemos na realização dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A pluralidade da geografia e a necessidade de abordagens culturais. In: KOZEL, Salette; SILVA, Josué da Costa; GIL FILHO, Sylvio Fausto (orgs.). **Da percepção e cognição à representação:** representações teóricas da geografia cultural e humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba:NEER, 2007.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história:** inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia.. Campinas, SP: Papius, 2001.

ALEXANDRE, Michel J. Introdução. In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

ALVES, Francisco Cordeiro. A (in) satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do Distrito de Bragança. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto/Portugal:Porto, 1997.

BERGSON, Henri. **Memória e vida.** Textos escolhidos por Giles Deleuze. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Trópicos).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987

_____. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo:Ateliê Editorial, 2003.

BOLÍVAR, Antônio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. In: **Pátio Revista Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2007. Ano XI. Número 43. Agosot/Outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Ensino. **A sala de geografia e o seu material didático..** Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Olímpica, 1960.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental.Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história e geografia. Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história: para ler a história oral**. São Paulo: Loyola, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. IN: CASTELLAR, Sônia (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CLAVAL, Paul. **Conferência Internacional de Geografia Cultural**. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho: UNIR, 08 de junho de 2007. [informação oral].

CHAUÍ, Marilena. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987

DESBORDES, Françoise. **Concepções sobre a escrita na roma antiga**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DUARTE, Matusalém de Brito. **Entre o espaço global e o local: elementos para uma reflexão sócio-humanista da “explosão de espaços” no urbano** (2005). Disponível em: < <http://ig.ufu.br/revista/caminhos.html>. Acesso em: 13/10/2006.

DUVIGNAUD, Jean. Prefácio. In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).
GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/boniteza.htm>>. Acesso em 18/04/2007.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

GONZALEZ, Rondinei. Estudo e Trabalho consolida ação social e ajuda desabrigados. **Estadão (on line)**. 02 e 03 de Abril de 2006. Disponível em: < <http://www.estadaodonorte.com.br>. > Acesso em: 02/04/2006.

GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA UNIDOS DO AREAL. **História verdadeira do bairro Areal**. Letra/Música: Baré. Porto Velho: RO, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**. Trad. Ordep José Serra. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Biblioteca Básica).

HOLANDA, Fabíola Barbosa. **Experiência e memória**: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino da Amazônia. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2006.

_____. **Aula proferida à turma de Mestrado em Geografia/UNIR**. Porto Velho: Campus da Universidade Federal de Rondônia, 01 de novembro de 2006. [Informação Oral].

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. Refletindo sobre história oral: procedimentos e possibilidades. *In*: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re) introduzindo história oral no Brasil**. Encontro Regional de História Oral Sudeste-Sul (1995). São Paulo: Xamã, 1996.

JUNG, C. G. **Símbolos da transformação**: análise dos prelúdios de uma esquizofrenia. Petrópolis: Vozes, 1986.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para *lerpensar* o mundo, *converentender* com o outro e *entenderscobrir* a si mesmo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artemed, 2007.

KATUTA, Massumi Ângela; DEÁK, Simone Conceição Pereira. **O livro didático de geografia para as séries iniciais do ensino fundamental e formação docente no Brasil**. *In*: Encontro latino-americano de geógrafos. Bogotá. Março de 2007. [CD-ROOM]

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra. Trad. Maria Cecília França. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LUCCI, Elian Alabi. **A história e a geografia dos PCNs**. Notas de palestra proferida a professores do Ensino Fundamental e Médio. (2000). Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur12/elpcns.htm>>. Acesso em: 09/07/2007

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte Kaiowá**: história de vida. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Manual de história oral.** São Paulo:Loyola, 1998.

_____. **Brasil fora de si:** experiências de brasileiros em Nova York. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Manual de história oral.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Augusto e Lea:** um caso de (des) amor em tempos modernos. São Paulo:Contexto, 2006.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo:Contexto, 2007.

MELO, Elizabeth Consuelo Lima de. **Geografia.** Disponível em:< http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/diretriz_pdfs/geografia.pdf. Acesso em:22/10/2007.

MENEZES, Esron Penha de. História Antiga. **Alto Madeira.** 19 de fevereiro de 1993.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia:** pequena história crítica. 17 ed. São Paulo:Hucitec, 1999.

_____. **Ideologias geográficas.** São Paulo: Hucitec, 2002.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. 4 ed. São Paulo:Loyola, 2003.

MORIN, Edgar. **Meus demônios.** Tradução: Leneide Duarte e Clarisse Meirelles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

OLIVA, Alberto. Incerteza epistemológica: a crise do modelo clássico de formação e avaliação de teorias. In: SILVEIRA, Maria Antôni da et. all. **Caos, acaso e determinismo.** Rio de Janeiro:EFRJ, 1995. (Cap. 02, p.15-31)

OLIVEIRA, Livia. O ensino/aprendizagem de geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de et al. **Geografia em perspectiva.** 3 ed. São Paulo:Contexto, 2006.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra. Trad. Eni Abreu Dobránszky. Campinas, SP:Papirus, 1998.

PAGANELLI, Tomoko lyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos:seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. 3 ed. São Paulo:Contexto, 2006.

PARK, Margareth Brandini (org). **Memória em movimento na formação de professores:** prosas e histórias. Campinas:Mercado das letras, 2000.

PEREIRA, Marcos Vilela. Nos supostos para pensar a formação e autoformação: aprofessoralidade produzida no caminho da subjetivação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. *In*: GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

_____. Entrelaçando os fios da pesquisa e da formação. *In*: GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. *In*: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 1989, v. 2, nº3, p.3-15.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia:pesquisa e ensino. *In*: CARLOS, Ana Fanni Alessandri (org). **Novos caminhos da geografia**. 5 ed. São Paulo:Contexto, 2005 (Caminhos da geografia).

_____. Situação e tendências da geografia. *In*: _____ (org). **Para onde vai o ensino da geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história oral. *In*: **Projeto História 15: Ética e História Oral**. Revista do Programa de Estudos Pós Graduados em História e do Departamento de história da PUC-SP. São Paulo, nº 15, abril, 1997, p.13-50.

RANCIERE, Jacques. **Políticas da escrita**. Trad. Raquel Ramallete [et. al]. Rio de Janeiro: 34 Ed., 1995. (Col. Trans).

REGO, Nelson. Geografia Educadora, isso serve para... *In*: _____.; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

_____. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. *In*: KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa; GIL FILHO, Sylvio Fausto (orgs.). **Da percepção e cognição à representação: representações teóricas da geografia cultural e humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba:NEER, 2007b.

WILKOMIRSKI, Benjamin. **Fragmentos: memórias de uma infância 1939-1948**. Tradução: Sérgio Tollaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. **O professor e o currículo da geografia: a importância de uma construção**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *In*: Encontro latino-americano de geógrafos. Bogotá. Março de 2007. [CD-ROOM]

SANTOS, Milton.. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Carlos. **Percursos geográficos: rumo à toposofia**. Porto Velho: Fundação Rio Madeira, 2004.

SANTOS, Nilson. **Seringueiros da Amazônia: sobreviventes da fatura**. Doutorado em Geografia Humana. São Paulo: USP, 2002.

_____. **Aula proferida à turma de Mestrado em Geografia/UNIR**. Porto Velho: Campus da Universidade Federal de Rondônia, 27 de setembro de 2006. [Informação Oral].

SANTOS, Carlos. **Aula proferida à turma de Mestrado em Geografia/UNIR**. Porto Velho: Campus da Universidade Federal de Rondônia, 31 de maio de 2006. [Informação Oral].

SILVA, Maria das Graças S. Nascimento. **Espaço ribeirinho**. Porto Velho: Terceira Margem, 2003. (Coleção Amazônia).

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Magistério e mediocridade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Alessandra Garrido Sotero. **Os caminhos da memória e o inconsciente coletivo**. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/garrafa11/v1/alessandragarrido.html>. Acesso em: 10/07/2007.

SILVA, Josué da Costa. O mito e as crenças como constituintes do espaço ribeirinho na formação do modo de vida amazônico. In: **Da percepção e cognição à representação: representações teóricas da geografia cultural e humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. A mulher-professora: profissão e desejo. In: **PRESENÇA**. Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente. Ano XI, nº 31, março de 2003. Porto Velho, Rondônia: Universidade Federal de Rondônia, 2003. Edição Especial Mulher. (trimestral)

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino da geografia no Brasil. In: _____ (org). **O ensino da geografia no século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

JORNAIS LOCAIS CONSULTADOS

BAIXA do álcool nos postos é lenta. **Folha de Rondônia**. Porto Velho, 23 de junho de 2007.

DALTON faz debate no Estudo e Trabalho. **O Estadão do Norte**. Porto Velho, 10 de novembro de 1989.

ESCOLA Estudo e Trabalho vai realizar concurso. **O Estadão do Norte**. Porto Velho, 05 de julho de 1997.

DESABRIGADOS recebem doações de estudantes. **O Estadão**. Porto Velho, 01 de abril de 2006. Disponível em: [http:// www.estadaodonorte.com.br/site](http://www.estadaodonorte.com.br/site).

ESCOLA Estudo e Trabalho realiza arraial. In: **Diário da Amazônia**. Porto Velho: Da redação. 29 de julho de 2004.

ESTUDO e Trabalho realiza exposição sobre personalidades da história. In: **O Estadão**. Porto Velho, 08 de setembro de 2004.

ESTUDO e Trabalho realiza 2ª semana da cidadania. **O Estadão**. Porto Velho, 20 de março de 2006. Disponível em: [http:// www.estadaodonorte.com.br/site](http://www.estadaodonorte.com.br/site). Acesso em 21/03/2006.

GONZALEZ, Rondinelli. Estudo e Trabalho realiza ação social e ajuda aos desabrigados. **Alto Madeira**. Porto Velho, 02 e 03 de abril de 2006. Acesso em: 02/04/2006.

APÊNDICE A- MODELO DE CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTAS

CARTA DE CESSÃO

Porto Velho, ____ de ____ de 2007.

Eu, _____, professor licenciado em Geografia, RG nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da minha entrevista gravada no dia _____, transcrita e autorizada, para a pesquisadora Rosa Martins Costa Pereira da Universidade Federal de Rondônia, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

GALERIA

ANEXO A

FOTO 1: Professor Marcos Laerte Bondezan.



Fotografia tirada no dia 23 de agosto de 2007 na sala de orientação escolar da Escola Estudo e Trabalho.

ANEXO B

FOTO 2: Professora Núbia Nascimento Silva



A professora Núbia (de azul) ao meu lado aceitou o convite para participar da palestra da Prof^a. Nídia Nacib Pontuschka no dia 23 de agosto de 2007 onde a fotografia foi tirada. Centro de Vivência Paulo Freire. UNIR/Campus.

ANEXO C

FOTO 3: Professor Ruzel de Oliveira Costa



Professor Ruzel ministrando aula em uma faculdade.
Fotografia cedida pelo professor de seu arquivo pessoal.

ANEXO D

FOTO 4: Coordenação Pedagógica



As coordenadoras pedagógicas Ana Maria Nogueira Rocha do Ensino Fundamental e Lanny Michele Martins Zhan do Ensino Médio verificando os diários de classe dos professores. Ao fundo, observamos que os mapas ficam expostos na sala da coordenação pedagógica para uso dos professores.

ANEXO E

FOTO 5: Orientação Escolar



A orientadora escolar Maria Luzicleide Oliveira, ou “Cleide”, é citada por Marcos em relação ao trabalho que realiza com os alunos do Ensino Fundamental.

ANEXO F

FOTO 6: Condições de Trabalho



Há um computador com acesso à internet e uma impressora para uso dos professores. No entanto, eles reclamam que a excessiva carga horária de aulas os impede de utilizar esses materiais, a não disponibilidade dos aparelhos para uso dos professores, além dos problemas de manutenção. Os que possuem tais equipamentos preferem planejar suas aulas em casa.

ANEXO G

FOTO 7: Sala dos Professores



Nesta sala os professores passam o intervalo das aulas juntos. Costumam também fazer pequenos lanches e até almoçar, quando precisam ficar os dois períodos na escola. É também um local utilizado para reuniões rápidas e avisos.

ANEXO H

FOTO 8: Armários Pessoais



Cada professor (a) possui um armário identificado com seu nome para guardar objetos pessoais e avaliações. Na fotografia acima, percebemos que ele também é utilizado para guardar capacetes e outros objetos maiores. A maioria dos professores mora muito longe da escola.

ANEXO I

Foto 9: Armário Coletivo, Sofá e Quadro de Avisos



Essa fotografia foi tirada na sala dos professores. O sofá é utilizado frequentemente para o descanso de professores que passam o dia na escola e também para alunos que passam mal na sala de aula. Acima vemos o quadro de aviso onde são expostos horários de aulas, notas de atividades coletivas e outros avisos. No lado esquerdo vemos um armário de aço onde são guardados os livros didáticos de várias coleções e de todas as disciplinas para planejamento.

ANEXO J

FOTO 10: Alguns projetos desenvolvidos pela escola



O Projeto de Arte, coordenado pelo professor Alexandre Albuquerque, envolve alunos mães e outras pessoas da comunidade.



O Projeto Xadrez na escola, coordenado pela professora Maria Luiza, tem formado campeões regionais e ajudado na permanência dos alunos na escola.

ANEXO L

FOTO 11: Mobilização no “tempo das chuvas”



Arrecadação de alimentos para famílias da comunidade desabrigadas pelas inundações.



Atividades pedagógicas e recreativas com as crianças afetadas pelas inundações.